

# ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

## Le temps des réformes



## REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, juin 2007

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs

## IMPRESSUM

**Rédacteur en chef**  
Pierre-Daniel Gagnebin

**Mise en page**  
Claude Chappuis

**Relecture**  
Stéphane Martin

**Crédit photographique**  
Couverture et pages 4, 7, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 30, 37, Mona Ditisheim  
Pages 1, 3, 14, 15, 33, 41, 43, Pierre-Daniel Gagnebin  
Page 6, Hervé Stadelmann  
Page 31, Jacques Dussex  
Page 42, Lukas Baumberger

**Impression**  
IOP Imprimerie de l'Ouest SA  
2034 Peseux

## Editorial

### ENJEUX PÉDAGOGIQUES

*Le temps des réformes*, Pierre-Daniel Gagnebin 1

## Chroniques

### Formation préscolaire primaire

*Une formation toujours attractive*, Jean-Pierre Faivre 2

### Formation secondaire

*Des départs... et un nouveau départ*, Mona Ditisheim 4

### Formation continue

*Enseignement spécialisé* 5

*Formation complémentaire au niveau préscolaire et primaire*  
Bernard Renevey 5

### Ressources documentaires et multimédia

*Mes coups de cœur*, Emmanuel Zanato 6

### Recherche

*Les perspectives de la recherche en éducation en Suisse*, Abdeljalil Akkari 7

*Bon voyage avec les maths*, Antoine Gaggero 8

### Prix du meilleur mémoire professionnel

*Quels aspects du jeu éducatif plaisent aux élèves du premier cycle préscolaire-primaire*, Florie Meyrat 13

*L'exploitation du document texte en classe d'histoire : une stratégie pour développer l'esprit critique ?* Michael Liechi 14

*Les ateliers philosophiques aux degrés -2+2 : une démarche permettant de découvrir certains enjeux du langage ?* Sandra Bovay 15

*Géographie : la lecture du relief des cartes typographiques*, Aline Chapuis 16

*Le schéma heuristique : prendre des notes... c'est aussi possible pour les enfants*  
Émilie Gridelli et Catherine Simonin 16

## DOSSIER

### Le temps des réformes

*L'harmonisation scolaire est en marche en Suisse et dans ses régions*,  
Christian Berger 17

*Du PECARO au plan d'études commun*, Jean-François Jobin 19

*PECARO ET HARMOS : un point de vue en mathématiques*  
Jacques-André Calame, Viridiana Marc et Luc-Olivier Pochon 21

*Musique : I. Créativité musicale, curriculum et formation*, Marcelo Giglio 23

*II. Les musiques du monde entrent dans la classe*, Georges-Alain Schertenleib 25

*Standards de formation pour les sciences naturelles en Suisse : un progrès ?*  
François Gingins, Peter Labudde et Marco Adamina 27

*Une réforme dans l'enseignement des langues*, Géraldine Loosli 28

*Profil des enseignants de l'espace BEJUNE : entre polyvalence et spécialisation*  
Denis Perrin et Bernard Wentzel 29

*La HEP Valais face aux réformes actuelles*, Fabio Di Giacomo 31

*Secondaire 2 et réformes : restons lucides...*, Philippe Robert 32

*Gouverner autrement*, Vincent Dupriez 34

*La réforme du programme de l'enseignement secondaire au Québec : entre ambitions et oppositions*, Cecilia Borges 35

*HarmoS : cheval de Troie*, Guy Lévy 36

*Les réformes scolaires : entre démocratie et savoirs experts*, Philippe Perrenoud 38

*Billet d'humeur : il y a réforme et réforme*, Mona Ditisheim 39

## Entretiens

*Sabrina Caron* 41

*Lukas Baumberger* 43

*Sites Internet*, Florentina Reyes 44

## ENJEUX PÉDAGOGIQUES

### *Le temps des réformes*



L'école a très longtemps été considérée comme le temple de la résistance au changement et le conservatoire des valeurs traditionnelles. Elle a servi de rempart aux dérives d'une société ayant une fièvre effrénée du progrès. Insensible aux modes, hermétique à l'évolution industrielle puis technologique, l'école distillait inlassablement le même programme, utilisant des manuels réédités de génération en génération, s'appuyant sur des méthodes et des enseignements ayant fait leurs preuves et dont il eût été inconvenant de discuter les mérites. Ces outils avaient permis d'instruire et d'éduquer tant de générations !

Cette permanence ne souffrait aucune contestation. Les parents des élèves retrouvaient chez leurs enfants, avec une certaine nostalgie, mais aussi avec un sentiment de sécurité et de fierté, les histoires qu'ils avaient lues, les problèmes de bassins qui se vident, qu'ils avaient eu tant de peine à résoudre, les couvertures et les illustrations, parfois obsolètes des manuels qui les avaient tant fait transpirer. Le temps passait, l'école demeurait inexorablement stoïque, inflexible, solide comme un roc.

L'institution scolaire a ainsi traversé le XIX<sup>e</sup> et une bonne partie du XX<sup>e</sup> siècle sans bouleversements, sans crises ou presque. Certes, comme le rappelle Maurice Evard<sup>1</sup>, historien formateur retraité de notre HEP que nous avons consulté à ce sujet : « dès l'avènement de la République et jusqu'en 1950, les autorités se sont battues pour faire en sorte que chaque enfant puisse accéder à un enseignement gratuit, laïc et obligatoire. C'est fondamental face à un certain désintérêt des parents de l'époque qui considéraient que l'enfant devait prioritairement les aider dans leurs tâches quotidiennes. La bataille fut rude et l'on ne peut incriminer le fait que les responsables se soient accrochés à quelques règles strictes pour imposer l'instruction, tout en prenant en charge l'éducation, comme les règles d'hygiène par exemple. Il faut savoir qu'à la fin des années 1940, on donnait congé à certains enfants pendant 8 à 10 semaines pour aller garder les vaches dans les champs. Il a fallu près d'un siècle pour imposer l'idée d'instruction pour tous. »

Le XX<sup>e</sup> siècle, dans sa seconde partie surtout, a connu des réformes. Diverses grandes manœuvres ont été organisées en Europe et dans notre

pays. Des « recyclages » nombreux ont été mis en place, en vue de « moderniser » la manière d'enseigner. Les didactiques ont été repensées. Les enseignants ont été mobilisés, pas toujours de leur plein gré. Les « mathématiques modernes » sont entrées dans la classe, « l'enseignement renouvelé du français » a été introduit. Dans pratiquement toutes les disciplines du programme scolaire, diverses « opérations », rencontrant un succès variable ont été initiées, localement d'abord. « Des tentatives de réformes nécessaires, lentes, peut-être mal contrôlées, trop nombreuses, trop rapides, sans validation scientifique, se sont succédées » selon M. Evard.

Peu à peu, la mobilité croissante des populations a insufflé une volonté de coordination. En Suisse, le souci d'harmonisation a progressivement pris le pas sur le principe de « génie cantonal propre ». Dès 1970, la Suisse romande a ouvert les chantiers de plans d'études communs à l'ensemble de ses cantons. Progressivement, les moyens d'enseignement ont suivi cette tendance. Malgré les énormes efforts déployés, les cantons ont souvent conservé quelques dispositions spécifiques et édicté des règlements d'application qui garantissaient la souveraineté cantonale et soulignaient le droit à la différence en matière d'instruction publique.

Depuis un certain temps déjà, l'école a perdu, pour certains à regret, son statut de tour d'ivoire. Les transformations qui s'opèrent en dehors de l'école affectent directement son fonctionnement interne. Les attentes des partenaires ne sont plus les mêmes. Le monde a profondément changé et l'école ne bénéficie plus de son aura et de son immunité d'antan. L'enseignant ne peut plus se réfugier derrière son savoir. L'architecture de l'enseignement et de la formation est désormais pensée et décidée à l'échelon national, voire international. La Déclaration de Bologne a changé la donne au niveau des Hautes écoles, la nouvelle maturité, également en phase de transformation a modifié le paysage des lycées. HarmoS et PECARO transformeront en profondeur l'organisation des apprentissages dans l'enseignement obligatoire. Le temps des grandes réformes est en marche !

Dans ce numéro, nous avons souhaité aborder, sous différents éclairages, ces grandes réformes

en cours, principalement en Suisse et plus particulièrement en Suisse romande, mais aussi à l'étranger ; réformes qui auront une incidence sur les plans d'études de toute la scolarité et également sur les curricula de formation des enseignants. Pour la plupart des enseignants, les termes PECARO et HarmoS évoquent encore des perspectives relativement lointaines de changements de programmes, ils sont synonymes de nouvelles déstabilisations professionnelles et de remise en question de leur cahier des charges. Pour le citoyen en général, ces termes ne recouvrent sans doute aucune signification. Et pourtant, les projets initiés par des spécialistes de la pédagogie, aussi bien au niveau national qu'au niveau romand, ne datent pas d'hier. Ces programmes auront un impact sur les notions expliquées en classe, mais aussi sur les méthodes d'enseignement privilégiées. Par ailleurs, les réformes suisses des curricula correspondent également aux réformes similaires de divers pays : approches par compétences, regroupement des disciplines autour de champs ou de domaines interdisciplinaires, cycles d'étude, etc.

Où en est-on exactement aujourd'hui ? Quelles priorités et quels objectifs ces nouveaux plans d'études poursuivent-ils ? Comment les enseignants et les futurs enseignants seront-ils formés à l'utilisation de ces nouveaux moyens ? Quels avantages y trouveront les élèves ? Les savoirs essentiels seront-ils mieux garantis ? Quel pourrait en être le bénéfice et quels défis attendent les enseignants et les futurs enseignants dans leur mise en œuvre ? Ces nouveaux programmes seront-ils mieux en prise avec l'évolution de la société et avec les attentes des élèves ?

Autant de questions dont il est nécessaire de parler, à la veille de la mise en œuvre des partitions pratiquement achevées. Nous espérons que les différentes contributions de ce numéro permettront aux lecteurs d'origines diverses d'y voir plus clair et qu'elles susciteront un écho positif vis-à-vis de ces nouvelles boussoles pédagogiques.

Pierre-Daniel Gagnebin  
Rédacteur en chef

## Formation préscolaire primaire

### *Une formation toujours attractive*

Malgré une année 2006 riche en débats publics contradictoires au sujet de l'insertion professionnelle des diplômés<sup>1</sup> et de la précarité de l'emploi dans l'espace BEJUNE, il est réjouissant de constater que l'attractivité de la formation pédagogique aux niveaux préscolaire et primaire offerte par la HEP-BEJUNE reste forte. Pour preuve, 127 inscriptions ont été recensées en Formation préscolaire et primaire pour la rentrée 2007 pour une capacité d'accueil de 110. Après analyse des dossiers, 117 candidats répondent aux critères d'admissibilité (« maturité gymnasiale », c'est-à-dire baccalauréat reconnu au niveau fédéral, « passerelle Dubs<sup>2</sup> » et réussite des examens de 2<sup>e</sup> voie), sous réserve de l'obtention de leur certification.

La HEP-BEJUNE étant une institution tricantonale, il est intéressant de détailler la provenance des futurs étudiants : 15 % proviennent du canton de Berne, 23 % du Jura, 54 % du canton de Neuchâtel et 8 % de l'extérieur de l'espace BEJUNE. À noter qu'on observe depuis deux ans une évolution dans les parcours de formation des candidats avant l'entrée en formation pédagogique. Même si les détenteurs d'un baccalauréat restent fortement majoritaires (90 %), le nombre de personnes ayant emprunté la « passerelle Dubs » augmente très régulièrement pour atteindre cette année pratiquement 10 %. En revanche, le pourcentage des candidats ayant réussi les examens de 2<sup>e</sup> voie ne dépasse pas 1 %.

L'attractivité de la formation HEP-BEJUNE peut également se mesurer par l'intérêt manifesté par des étudiants d'autres HEP à poursuivre et terminer leur formation au sein de notre Institution. Les demandes de transferts compatibles avec un des objectifs de Bologne augmentent depuis deux ans pour atteindre cette année le nombre de dix requêtes.

### Au croisement des programmes de formation

#### Jusqu'en 2009

Au cours de ces deux prochaines années, le programme de formation préscolaire et primaire ne subira pas de transforma-

tions fondamentales. Il s'inscrira dans la continuité des structures actuelles. Son calendrier académique ne sera pas modifié, il débutera en août pour se terminer à fin juin. Les douze modules thématiques définiront les contenus pédagogiques et les semaines de cours alterneront avec des périodes de stages. Afin de ralentir le rythme des interventions, des plages horaires permettront le développement de thèmes spécifiques (lectures, formation générale au sens PECARO<sup>3</sup>, etc.), des activités créatrices, manuelles et sportives.

La continuité du programme actuel ne signifie pas pour autant l'immobilisme. En effet, un groupe de travail en lien avec l'école maternelle a été créé afin de préciser prioritairement les contenus spécifiques du domaine préscolaire et les concepts théoriques sur lesquels ils s'appuient. Le mandat du groupe porte également sur une réflexion au sujet des incidences possibles en lien avec le développement des didactiques « École maternelle », suite à l'obligation prochaine d'une scolarisation dès l'âge de quatre ans au niveau national. Un rapport final est attendu pour fin juin 2007 et des propositions de contenus de cours pourraient être intégrées dans le programme dès août 2007 sur les trois sites de formation, c'est-à-dire Bienne, Neuchâtel et Porrentruy.

#### Dès 2009

La mise en application de la Déclaration de Bologne, en Suisse au plus tard en 2010, contraint la HEP-BEJUNE à redéfinir son programme de formation préscolaire et primaire. Afin de répondre à cette exigence, un groupe de travail ad hoc a été constitué. Il débutera ses activités en août 2007. Les différents domaines de la formation préscolaire et primaire sont représentés au sein de ce groupe, à savoir les sciences de l'éducation, les didactiques spécifiques, la recherche, la pratique professionnelle et le développement personnel.

Sur la base des règlements CDIP<sup>4</sup>, des directives CSHEP<sup>5</sup> et de la Déclaration de Bologne, le groupe de travail devra redéfinir le programme de formation en termes de calendrier académique, d'organisation, de

<sup>1</sup> Evard, Maurice (1992), *A bonne école: La Chaux-de-Fonds*, Editions d'En Haut





contenus et de dispositifs de fonctionnement. Diverses études et des consultations (évaluation du programme actuel, comparaison avec d'autres HEP, exigences des Départements de l'instruction publique des trois cantons de l'espace BEJUNE, avis d'experts) prépareront cette nouvelle architecture; défi important à relever pour la Formation préscolaire et primaire. Celle-ci verra en effet son programme actuel subir des transformations de paradigmes dont l'importance variera en fonction des orientations stratégiques arrêtées: révision des profils des futurs enseignants (généralistes ou semi-généralistes), redéfinition des filières (unique ou différenciée) harmonisation des calendriers en fonction des contraintes nationales.

## La mobilité en plate-forme préscolaire et primaire: quelle réalité ?

Un des objectifs de la Déclaration de Bologne porte sur le développement des échanges d'étudiants entre les institutions de formation. Au sein de la HEP-BEJUNE, cette mobilité est actuellement vécue sous trois formes.

### 1. Mobilité «volontaire»

Dans ce contexte, l'étudiant entreprend les démarches qui lui permettent de vivre une partie de sa formation au sein d'une autre institution, laquelle l'accueille et lui délivre un certain nombre de crédits ECTS relatifs à des compétences professionnelles acquises.

Depuis 2001, aucun étudiant BEJUNE n'a souhaité vivre une partie de sa formation

dans une autre HEP. Par contre, six étudiants de la «Pädagogische Hochschule Zürich» ont effectué une partie de leur formation (un semestre) au sein de notre Institution.

Ce faible pourcentage d'échanges s'explique probablement par la très grande diversité des programmes de formation pédagogique qui rend difficile l'acquisition, dans une autre institution, de crédits ECTS nécessaires à son cursus de formation. Pour remédier à cette situation dans la perspective d'un développement des échanges, les programmes de formation doivent offrir des unités de formation clairement définies en termes d'objectifs, de compétences, de crédits ECTS et limitées dans le temps.

### 2. Mobilité «transfert»

Dans ce cas de figure, l'étudiant change définitivement d'institution de formation. Au cours de ces deux dernières années, le nombre de demandes d'étudiants souhaitant quitter la HEP-BEJUNE ou – le plus souvent – l'intégrer a augmenté. Une nouvelle situation qui a contraint les HEP, sous l'égide de la CSHEP, à définir des conditions de transferts d'une HEP à une autre au cours des études. Une directive qui devenait indispensable afin de clarifier les modalités et d'éviter des disparités de traitement, particulièrement en cas d'échec définitif dans une institution.

La spécificité des programmes rend difficile l'établissement d'une reconnaissance des acquis antérieurs même si ces derniers sont notifiés en terme de crédits ECTS. Il arrive fréquemment que le nombre de crédits obtenus dans l'institution de départ ne

puisse être jugé équivalent à celui de l'institution d'accueil. Dans ce cas, l'étudiant se voit contraint de prolonger la durée de sa formation.

### 3. Mobilité «institutionnelle»

Au sein de la HEP-BEJUNE, le programme de formation contient un module particulier dénommé «Projet», qui offre à l'étudiant un espace lui permettant de mobiliser et développer des compétences dans des situations nouvelles, en lien avec la vie scolaire et/ou éducative. Dans ce contexte, l'étudiant peut développer en particulier un projet de mobilité.

À l'analyse des résultats de ces trois dernières années, il est réjouissant de constater que cette option est retenue par 65 % des étudiants. Une mobilité qui se vit essentiellement à travers des stages dans le monde (24 %), dans des cantons suisses (4 %), à l'intérieur de l'espace BEJUNE (37 %) dans des classes hors du site de formation et/ou des degrés autres que le préscolaire et primaire, par exemple au niveau secondaire, professionnel et en institution spécialisée.

Jean-Pierre Faivre  
Doyen de la formation préscolaire et primaire

<sup>1</sup> Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

<sup>2</sup> Passerelle entre les écoles de maturité professionnelle et les hautes écoles universitaires, avec un examen complémentaire

<sup>3</sup> PECARO : plan d'études cadre romand

<sup>4</sup> CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

<sup>5</sup> CSHEP : Conférence suisse des recteurs des hautes écoles pédagogiques

# Formation secondaire

## Des départs... et un nouveau départ

### Des départs...

À la fin de l'année académique, plusieurs formateurs et formatrices quitteront le navire. Si, pour certains, les ans en sont la cause, d'autres départs résonnent comme des portes claquées sur ce qu'il est convenu d'appeler le «nouveau statut».

Nous n'épilguerons pas sur les retraites et promotions qui arrivent avec sérénité, mais il est sans doute utile d'expliquer succinctement les remous provoqués par le «nouveau statut», qui fixe et stabilise des conditions de travail ressenties par beaucoup comme étant «à la baisse». Il faut dorénavant faire «plus» avec «moins». Certes, nous n'avons pas l'exclusivité de ce paradigme. Il n'empêche que tous les formateurs ne se sont pas montrés prêts à renoncer à certaines formes d'encadrement des étudiants, et à dispenser par nécessité une formation qu'ils perçoivent comme trop académique, superficielle, éloignée du terrain, donc moins bonne.

Quelle que soit la raison pour laquelle ils nous quittent, nous allons regretter ces collègues qui, tous et toutes, ont investi le meilleur d'eux-mêmes, non seulement dans la formation et l'accompagnement des futurs enseignants secondaires, mais aussi dans la mise sur pied de la HEP, laquelle a nécessité de la part de chacun beaucoup de temps, d'énergie et... d'abnégation. Qu'ils en soient remerciés, au nom de tous ceux qui restent et ne les oublieront pas !

### ...et un nouveau départ!

La Formation secondaire a reçu mandat d'ouvrir, pour la rentrée 2007, une nouvelle filière de formation: la préparation professionnelle des enseignants et enseignantes des branches dites «d'éveil» pour les degrés secondaires de l'école obligatoire.

Les branches d'éveil, mal nommées aux yeux de plusieurs qui souhaiteraient qu'on mette davantage l'accent sur la dimension artistique qu'elles comportent, sont les suivantes: musique, éducation visuelle et



Bon vent à Anne-Marie Bogdanska, Andrew Duggan, Roger Friche, Jean-Daniel Goumaz, Christine Landry, Géraldine Loosli, Pierre-André Perrotti, Katarina Rovero-Nussbaumer et Jean-Jacques Schwab !

artistique, activités créatrices sur textiles et manuelles, économie familiale. L'éducation visuelle et la musique sont déjà enseignées dans le cadre des deux principales filières de formation, celles qui amènent nos étudiants à être:

- soit des enseignants polyvalents, capables d'enseigner au moins trois branches au secondaire inférieur (école obligatoire),
- soit des spécialistes dans une ou deux branches, qui peuvent enseigner aux degrés secondaires inférieur et supérieur (écoles de maturité).

En effet, les arts peuvent faire partie du bagage académique des étudiants qui ont étudié les langues, les sciences ou les sciences humaines à l'université.

La nouveauté de ce programme est d'ouvrir la formation professionnelle à celles et ceux qui souhaitent enseigner à l'école secondaire, mais ne détiennent pas de titre universitaire. Les conditions d'inscription sont cependant assez restrictives, et tous ne pourront pas accéder à la formation, quelles que soient leurs compétences culinaires, artistiques ou techniques. La tertiarisation de la formation implique que l'on fixe des

critères d'admission exigeants, et il faut être détenteur d'un *Bachelor* professionnel d'une haute école (HES, HEM, HEP) pour enseigner à l'école secondaire.

Les étudiants de ce programme suivront le même cursus que leurs collègues des deux autres filières. Les cours du Certificat préparatoire à la formation d'enseignants leur apporteront des connaissances de base en psychopédagogie et didactique des disciplines; ils seront suivis d'une année de formation professionnelle au cours de laquelle des cours et séminaires alterneront avec des stages dans les écoles.

Durant la première année, les étudiants auront en outre la possibilité de suivre une formation technique de 30 crédits ECTS dans une discipline d'éveil supplémentaire, afin d'augmenter leur polyvalence. Les premières inscriptions sont arrivées. Nous souhaitons la bienvenue à ces nouveaux étudiants !

Mona Ditisheim  
Membre du Décanat de la Formation  
secondaire

# Formation continue

## Enseignement spécialisé

Le lundi 2 juillet 2007 à Saignelégier, la 15<sup>e</sup> volée de la Formation complémentaire en enseignement spécialisé (FCES), composée de 22 étudiantes et étudiants, sera invitée à la cérémonie de remise des diplômes qui marquera le terme de leur formation en emploi initiée en août 2004.

Quant à la 16<sup>e</sup> volée (2007 – 2010), comprenant 28 étudiantes et étudiants, elle commencera sa formation dès la rentrée d'août. Ce groupe vivra la transition entre la réglementation actuelle et son adaptation au processus de Bologne, lequel permettra d'obtenir un master en éducation spécialisée. Un groupe de travail interne à la HEP a été constitué pour procéder à cette importante transformation.

Une nouvelle étape sera ainsi franchie dans le domaine de la formation en enseignement spécialisé qui a connu l'évolution suivante dans nos régions depuis le début des années soixante:

Les premières formations de maîtres et maîtresses de classes spéciales de l'espace BEJUNE ont été suivies par des enseignantes et enseignants bernois et neuchâtelois en 1963 avec pour cadre l'Institut de pédagogie curative de Fribourg.

Dès 1969 des cours ont été organisés, tout d'abord dans le canton de Neuchâtel puis dans le canton de Berne.

En 1975, un Cours de Formation pour les Enseignant-e-s Spécialisé-e-s (CFES) est créé à l'École normale de Neuchâtel. En 1976, l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) reconnaît l'École normale de Neuchâtel comme « Institut de formation pour spécialistes de la réadaptation des invalides » au sens de la loi fédérale sur l'assurance-invalidité. Dès lors, l'École normale bénéficie des subventions fédérales pour la formation des enseignant-e-s spécialisé-e-s. Une convention est signée entre les cantons de Berne et de Neuchâtel concernant la formation des maîtres et maîtresses de classes spéciales de la partie

francophone du canton de Berne. Le nouveau canton du Jura la ratifiera en 1978.

En 1985, la nouvelle loi neuchâteloise sur la formation du personnel enseignant entre en vigueur. Elle institutionnalise la formation des maîtres et maîtresses de classes spéciales en créant une section « enseignement spécialisé » à l'École normale. Le CFES devient la FES (Formation à l'Enseignement Spécialisé).

En 1997 une convention tripartite entre les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel relative à la formation en cours d'emploi des maîtresses et maîtres de l'enseignement spécialisé est signée. Cette convention institue un régime transitoire jusqu'à

l'aboutissement des réflexions liées à la création de la HEP-BEJUNE.

Dès l'ouverture de la HEP en 2001, la Formation complémentaire en enseignement spécialisé (FCES) sera rattachée à la Formation continue (plate-forme 3).

De 1975 à 2004, le nombre de diplômes délivrés s'élève à 320, soit 198 Neuchâtelois et Neuchâteloises, 70 Bernois et Bernoises, 40 Jurassiens et Jurassiennes, 2 Fribourgeois et Fribourgeoises.

Bernard Renevey  
Doyen de la formation continue

### *Formation complémentaire au niveau préscolaire et primaire*

En avril 2002, le Comité stratégique demandait à la formation continue de la HEP-BEJUNE de mettre sur pied des formations complémentaires. Celles-ci devaient déboucher sur un diplôme permettant au corps enseignant des écoles enfantines d'enseigner dans les deux premiers degrés des écoles primaires de nos trois cantons et au corps enseignant du primaire de pouvoir travailler à l'école enfantine. L'appel à candidatures a recueilli 250 inscriptions.

Une première sélection de 50 candidates et candidats a permis l'organisation d'une formation -2+2 comprenant 45 personnes de l'école enfantine et 5 personnes du degré primaire. Cette formation a débuté en février 2004 et s'est terminée par un diplôme délivré

en juin 2006 pour les 45 candidats ayant répondu aux exigences de la formation: cours, stages et mémoire professionnel. Une deuxième volée a débuté en février 2006, forte de 50 candidates de l'école enfantine. Cette formation prendra fin en janvier 2008.

Lors de sa séance du 23 mars 2007, le Comité stratégique a décidé de permettre l'ouverture d'une troisième session qui débutera en février 2008 et offrira la possibilité à la soixantaine de candidats inscrits en 2002 qui n'avaient pas encore pu suivre la formation de réaliser leur vœu.

Favoriser le cycle -2+2 correspond parfaitement aux visées pédagogiques aussi bien de notre institution de formation que des décisions politiques du moment. C'est pourquoi nous sommes particulièrement satisfaits de pouvoir offrir encore cette formation complémentaire qui doit permettre à des enseignantes issues de nos anciennes institutions de formation de compléter leur profil professionnel et de correspondre ainsi à l'évolution de notre école.

Bernard Renevey  
Doyen de la formation continue



# Ressources documentaires et multimédia

## Mes coups de cœur

Emmanuel Zanato, technicien

### D'Atari à F3MITIC

Technicien sur le site de Porrentruy, Emmanuel Zanato est également instituteur à l'école primaire de Porrentruy, formateur F3MITIC (Formation pour Formateurs de Formateurs en Média Image Technologies de l'Information et de la Communication) et collaborateur au Centre d'émulation informatique du Jura (CEIJ), rattaché au Service de l'enseignement. Il présente ici la palette d'appareils disponibles dans les centres de ressources documentaires et multimédias de notre Institution et les applications pratiques pour un enseignant et sa classe.



Emmanuel Zanato, technicien

Depuis longtemps la technique m'intéresse. Plus jeune, mes frères et moi nous tournions vers l'ordinateur de mon père pour jouer aux premiers jeux électroniques sur Atari !

En 4<sup>e</sup> année primaire, mon enseignant, qui était un fêru d'ordinateur (Atari) et qui savait que mon père en avait un, avait transmis à mes parents un programme de son cru permettant de répéter les tables de multiplications et les conjugaisons. C'était ma première expérience d'utilisation des nouvelles technologies en classe !

De par ma génération, je suis tout naturellement versé dans le multimédia et j'essaie de profiter au maximum de la plus-value que peuvent apporter les MITIC dans l'enseignement. Ce qui m'intéresse dans les nouvelles technologies, c'est avant tout leur valeur en tant qu'outils, je ne m'intéresse pas au fonctionnement d'un ordinateur ou d'une caméra mais bien à leur utilisation possible dans mon travail quotidien.

Engagé depuis quelques années à la HEP, j'ai eu la chance de suivre la formation F3MITIC (05-06) qui m'a permis de mieux cerner les tenants et aboutissants de l'arrivée des MITIC dans l'enseignement. Un constat m'apparaît de manière évidente : les nouvelles technologies ne peuvent être ignorées par l'école, elles sont devenues incontournables. Et si les enseignants sont parfois réticents quant à leur utilisation en classe, les élèves eux, ne s'en privent pas, ils sont nés avec !

J'aimerais tout d'abord définir le contour de mon coup de cœur. Je ne vais pas citer ici un appareil multimédia précis mais plutôt parler de la dimension technique que l'on peut trouver dans les centres de ressources de la HEP. Cette dimension est parfois méconnue de certains utilisateurs et, bien souvent, ces derniers sont surpris de la quantité et de la diversité du matériel qu'il est possible d'emprunter. Je ne vais pas non plus faire un inventaire exhaustif, mais présenter brièvement les possibilités offertes par les nouvelles technologies à travers un projet réalisable en classe.

Dans les centres de ressources, vous pouvez trouver du matériel allant de la paire de jumelles à l'ordinateur portable, en passant par du matériel d'éclairage, des couveuses, des enregistreurs audio, des appareils photographiques numériques, des projecteurs vidéo-data ou encore des caméras numériques. Tout ce matériel n'a de sens que si son utilisation est inscrite dans un projet de classe, une séquence d'enseignement ou une formation continue. On comprend tout de suite la plus-value d'un projecteur vidéo-data qui permet à l'enseignant de diffuser un support d'enseignement, tel qu'un DVD, sur grand écran, directement dans la salle de classe.

Mais les enseignants viennent aussi chercher du matériel permettant la réalisation de projets plus complexes, comme la réalisation d'un mini-film d'animation. Ce genre de projet ne pourrait aboutir sans l'appui des centres de ressources, tant au

niveau matériel qu'au niveau du conseil et du « coaching » de la part des techniciens.

Le projecteur vidéo-data pourra permettre à l'enseignant de démarrer son projet en motivant ses élèves par la présentation d'un extrait de film d'animation. Ensuite, par l'interdisciplinarité que permet un tel projet, il pourra, petit à petit, établir les scénarios des films de ses élèves, réaliser les décors et les personnages. Il pourra ensuite emprunter au centre des appareils photographiques numériques permettant de prendre la suite d'images nécessaires à l'animation. Il lui faudra également se munir de trépieds et peut-être même d'un éclairage d'appoint (spots de différentes puissances jusqu'à 1000 W !) afin d'éclairer idéalement décors et personnages. Avec tout ce matériel judicieusement préparé, les élèves pourront photographier les différentes scènes qui composeront leurs histoires !

Une fois les suites de photos réalisées pour chaque scène, il restera aux élèves à donner vie à leurs films en réalisant le montage et en incorporant dialogues, bruitages et musiques. Le centre fournira donc des ordinateurs portables équipés permettant de réaliser avec aisance et de manière intuitive les montages des films. Les micros seront utilisés par les élèves pour s'enregistrer et ainsi prêter leur voix à leurs personnages. Enfin, les possibilités de l'ordinateur permettront aux élèves de réaliser un peu de postproduction en peaufinant les transitions, en appliquant ici et là un effet et en égalisant les niveaux de volume des voix et des bruitages.

Ils auront ensuite la possibilité de publier leurs réalisations, par exemple sur le site de l'école. L'enseignant pourra, toujours à l'aide du centre et de ses techniciens, réaliser un DVD à dupliquer et distribuer aux parents par exemple !

Pour voir des exemples de réalisations scolaires, consulter les sites :

[www.telemedias.net](http://www.telemedias.net) et  
[www.ultracourt.ch](http://www.ultracourt.ch)

Emmanuel Zanato  
Technicien et enseignant HEP-BEJUNE



# Recherche

## Les perspectives de la recherche en éducation en Suisse

Poursuivant sa série d'études sur la recherche en éducation dans différents pays, le CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation en Éducation) vient de publier un rapport sur la recherche en éducation en Suisse. Ce rapport (OCDE-CERI, 2007, Paris), intitulé Examen du système de recherche et développement en éducation: Suisse, tombe à point nommé dans la mesure où le développement de la recherche dans les HEP prend sa vitesse de croisière et que de nombreuses orientations stratégiques en matière de recherche et d'harmonisation scolaire sont actuellement discutées en Suisse. L'objectif de ce rapport était de se pencher sur le système de recherche existant dans le secteur de l'éducation au niveau national et de l'analyser en évaluant sa contribution aux connaissances nécessaires au pilotage, à la politique et à l'administration de l'éducation. Par ailleurs, il s'agissait de déterminer si la politique de la Suisse en matière de recherche et de formation offre à la recherche en éducation les conditions-cadre qui permettent une recherche en éducation qualitativement et quantitativement suffisante.

Dans l'ensemble, l'équipe du CERI a estimé que la qualité de la R-D en éducation en Suisse n'était pas aussi bonne que ce à quoi on aurait pu s'attendre ou que ce qui est en tout cas possible. Le système produisait globalement des résultats insuffisants. Des faiblesses notables ont été observées dans certains domaines, en particulier :

- l'internationalisation limitée de la recherche,
- les lacunes dans l'étude de certains domaines de recherche,
- une situation déséquilibrée concernant la recherche empirique et non empirique,
- la nécessité d'améliorer l'impact des résultats de la recherche sur l'élaboration des politiques et sur les pratiques pédagogiques.

L'équipe du CERI a observé une répartition diversifiée des activités, des réseaux et des responsabilités en matière de recherche ainsi que des structures très morcelées. Si la qualité de la collecte des données et des systèmes administratifs dans certains cantons a paru excellente, le processus de commande des travaux de recherche dans

d'autres semble reposer sur une approche à court terme, et les efforts ne sont pas suffisamment centrés sur des questions stratégiques plus fondamentales. En outre, on constate des différences marquées dans les façons de concevoir la recherche, dans les missions et les conditions de travail des universités et des hautes écoles pédagogiques.

Dans ce tableau en demi-teinte, que préconise ce rapport pour la recherche dans les HEP? Les experts de l'OCDE suggèrent un accroissement substantiel du financement de la recherche par le biais du Fonds DORE au moyen d'un mécanisme de financement explicitement ciblé sur les hautes écoles pédagogiques et permettant aux institutions concernées de mener des travaux de recherche portant sur leurs propres pratiques de formation. Ce point est particulièrement réjouissant pour la HEP-BEJUNE,

dans la mesure où notre politique de la recherche publiée récemment donne des axes prioritaires qui correspondent aux recommandations du rapport.

Enfin, ce rapport recommande aux HEP de se concentrer sur leur mission en mettant l'accent sur les activités pertinentes de recherche appliquée et de développement. Elles ne devraient pas pour le moment, selon ce rapport, chercher à obtenir la possibilité de décerner des diplômes de doctorat. Ce point correspond également à l'un des projets en cours de la HEP étant donné que notre Institution est fortement engagée dans le projet de doctorat par cohorte, fruit d'un partenariat interinstitutionnel entre les universités et des HEP de la Suisse romande.

Abdeljalil Akkari  
Doyen de la recherche



# Bon voyage avec les maths<sup>1</sup>

## Buon viaggio con la matematica

<sup>1</sup> L'article complet est disponible sur Internet: [www.hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)

### Comment j'ai découvert la nouvelle des «Sept messagers»

Dino Buzzati est un grand écrivain italien du siècle passé. Il est né en 1906 et décédé en 1972. Il fit des études d'avocat puis s'engagea comme journaliste au *Corriere della Sera*, profession qu'il exerça jusqu'à sa mort. Il publia de nombreuses nouvelles et ouvrages dont le célèbre *K*, ou encore *Le Désert des Tartares*, que tous les lycéens ont lu.

J'ai bien lu quelques oeuvres de Buzzati, mais pas *Les sept messagers*. C'est une nouvelle de quatre pages qui n'a pas la même aura que le *K* auprès du public. En octobre 2006, lorsque je me suis rendu à Parme, pour participer aux rencontres internationales du Rallye Mathématique Transalpin, j'ai fait connaissance avec cette nouvelle d'une manière inattendue. A cette occasion, des étudiants d'une classe de Parme ont raconté et mimé cette nouvelle de Buzzati en mettant en évidence certains aspects mathématiques. Je me suis renseigné auprès de mes collègues italiens qui m'ont signalé la récente parution d'un recueil de récits mathématiques, *Racconti Matematici*, A cura di Claudio Bartocci, Einaudi Editore, 2006, dont cette nouvelle de Buzzati fait partie. Outre Buzzati, on trouve dans ce livre un ensemble d'écrivains connus, dont le seul point commun est celui d'avoir écrit une histoire dans laquelle les mathématiques occupent une place importante. Je citerai, à titre d'exemple, Isaac Asimov, avec sa nouvelle *Sept fois neuf*, écrite en anglais que l'on trouve dans ce recueil, traduite en français et en italien. De retour chez moi, j'ai lu *Les Sept Messagers*, récit que Buzzati avait écrit en 1942, période de guerre pendant laquelle Buzzati fut correspondant de guerre au *Corriere della Sera*.

### Lecture mathématique du texte

La nouvelle de Buzzati se trouve en annexe à la fin de ce texte, en français et je vous invite à vous plonger dans ce parcours littéraire mathématique. Je vous invite en outre, tout comme moi, à vous prendre au jeu de suivre ce Roi parti dans une quête personnelle sans fin et de vérifier toutes ses affirmations mathématiques.

Pour vous aider dans votre lecture et suivi mathématique, j'ai numéroté uniquement les paragraphes qui me semblaient significatifs, car contenant des affirmations du Roi en lien avec les mathématiques. Pour les lecteurs rapides ou peu familiers avec le monde mathématique, j'ai prévu, dans la partie qui suit mon introduction, quelques explications qui vous donneront une idée du contenu de cette nouvelle. Dans cette partie que j'ai intitulée «Les affirmations du Roi», j'ai aussi réalisé une simulation de ce voyage en supposant que le Roi s'est mis en route le premier janvier 1970. Pour les lecteurs enseignants, ce peut-être l'idée d'une collaboration entre les disciplines du français et des mathématiques et qui sait, de l'italien, si cela s'enseigne encore.

Voilà, si le cœur vous en dit, lisez un auteur à la pensée profonde, relevez les défis mathématiques liés à ce texte, et découvrez d'autres relations que celles décrites ici. Bonne lecture.

Antoine Gaggero  
Formateur en didactique des mathématiques

### Come ho scoperto la novella dei «Sette messaggeri»

Dino Buzzati è un grande scrittore italiano del secolo scorso. Buzzati è nato nel 1906 e deceduto nel 1972. Dopo aver studiato giurisprudenza, Buzzati lavorò come giornalista al «*Corriere della Sera*», una carica che assunse fino alla morte. Buzzati pubblicò numerose novelle e testi fra i quali il celebre «*K*», o anche il «*Deserto dei Tartari*» che ogni liceale ha letto.

Ho altresì letto alcune opere di Buzzati, ma mai quella dei «sette messaggeri». Questa novella di quattro pagine, che non ha la stessa aura di «*K*», è poco conosciuta dal pubblico. Nell'ottobre 2006, quando mi recai a Parma, per partecipare al convegno internazionale del Rally Matematico Transalpino, feci conoscenza in modo inconsueto con questa novella. Per questa occasione, degli studenti di una classe di Parma hanno raccontato e mimato questa novella di Buzzati mettendo in evidenza certi aspetti matematici. Mi sono informato presso i miei colleghi italiani i quali mi hanno parlato della recente edizione di una raccolta di racconti matematici, «*Racconti Matematici*, A cura di Claudio Bartocci, Einaudi Editore, 2006», tra i quali, la novella di Buzzati. Oltre Buzzati, troviamo in questo libro scrittori celebri, il cui punto comune è quello di aver scritto un racconto nel quale la matematica occupa uno spazio preponderante. Come esempio, citerò Isaac Asimov, con la sua novella «*Sette per nove*», scritta in inglese che troviamo in libreria tradotta in francese o in italiano in questa raccolta. Di ritorno a casa, ho letto i «sette messaggeri», racconto che Buzzati scrisse nel 1942, periodo di guerra, durante il quale Buzzati fu corrispondente di guerra al «*Corriere della Sera*».

### Lettura matematica del testo

La novella di Buzzati è annessa alla fine di questo testo in francese. Vi invito a immergervi in questo percorso letterario matematico attraverso la lingua italiana o tramite la sua traduzione. Vi invito inoltre, come il sottoscritto, a prendervi al gioco di seguire questo *Re* partito in una ricerca personale senza fine e di verificare tutte le sue affermazioni matematiche.

Per aiutarvi nella vostra lettura e comprensione matematica, ho numerato unicamente i paragrafi che mi parevano significativi, perchè contenenti delle affermazioni del *Re* in rapporto con la matematica. Per i lettori frettolosi o poco famigliari col mondo matematico, ho previsto, nella parte che segue questa mia introduzione, qualche schiarimento che vi darà un'idea del contenuto di questa novella. In questa parte che ho intitolato «*Le affermazioni del Re*», ho pure realizzato una simulazione di questo viaggio supponendo che il *Re* si mise in viaggio il primo gennaio 1970. Per i lettori docenti, può essere l'idea di una collaborazione fra le discipline italiano e matematica.

Ecco, se vi incuriosisce, leggete un'autore dal pensiero profondo, rilevate la sfida matematica contenuta in questo testo e scoprite altre relazioni che quelle qui descritte. Buona lettura

Antonio Gaggero  
Docente di didattica della matematica



## Les affirmations du Roi

### 1. Analyse mathématique des paragraphes 4, 5 et 6

Dans cette partie, nous prenons en compte les affirmations du Roi concernant l'organisation de ses déplacements, ce qui nous permettra de trouver les fonctions exprimant le déplacement du Roi et de ses messagers en fonction du nombre de jours de voyage :

- Le Roi exprime les distances en lieues, car en 1942, date de la parution de cette nouvelle, le Système International des Unités n'est pas encore inventé
- Le Roi se déplace à raison de 40 lieues par jour
- Le Roi et les messagers s'arrêtent tous les soirs
- Le Roi et les messagers ne voyagent pas la nuit
- Les messagers se déplacent à raison de 60 lieues par jour
- Le Roi et les messagers ne prennent jamais de jours de repos.

En intégrant les éléments ci-dessus ainsi que les hypothèses de régularité, nous pouvons formuler les fonctions qui expriment le déplacement des différents personnages que sont le Roi et les messagers :

Nombre de jours de voyage	Progression du Roi en lieues	Progression du premier messager Alessandro en lieues	Progression du deuxième messager Bartolomeo en lieues
1	40	0	0
2	80	0	0
3	120	60	0
4	160	120	60
5	200	180	120
6	240	240	180
7	280	300	240
8	320	360	300
.....			
X	40x	60(x-2)	60(x-3)

Ce qui donne les fonctions exprimant le chemin parcouru :  
**Roi**

$x \longrightarrow 40x$  où  $x$  est le nombre de jours de voyage

**Messager** partant après  $d$  jours de voyage du Roi

$x \longrightarrow 60(x-d)$

### 2. Analyse mathématique des paragraphes 5, 6 et 7

Les affirmations des paragraphes 5, 6 et 7 amènent le Roi à conclure dans le paragraphe 7 que «*Je compris vite qu'il suffisait de multiplier par cinq les jours passés jusque-là pour connaître la date du retour de chaque messager*».

En utilisant les fonctions de déplacement trouvées ci-dessus, nous calculons la date de retour des messagers selon les indications du texte. Le messager part le matin du  $d^{\text{ième}}$  jour du voyage, se rend à la capitale et rejoint le Roi qui continue son chemin. Le jour où le Roi et son messager se rencontrent est le soir du  $a^{\text{ième}}$  jour du voyage. Le raisonnement ci-dessous permet de trouver  $a$  :

Parcours du messager dès le **dième** jour jusqu'au jour **a**, où il rejoindra le Roi = Parcours du Roi depuis le premier jour jusqu'au jour **a** + Parcours retour du messager vers la ville dès le jour **d**

Exprimons cette condition avec une équation :

$$\begin{aligned} 60(a-d) &= 40a + 40d \\ 6(a-d) &= 4a + 4d \\ a &= 5d \end{aligned}$$

Donc, le jour d'arrivée  $a$  du messager est le quintuple du jour de départ  $d$ . Remarquons que ces deux nombres  $a$  et  $d$  sont toujours calculés en fonction du premier jour de l'expédition. On retrouve bien l'affirmation du Roi donnée dans le paragraphe 7. Par exemple, le premier messager, Alessandro, parti au soir du deuxième jour, reviendra au dixième. Il aura alors parcouru 480 lieues, soit  $(8 \times 60)$ . Ce qui correspond exactement à la somme des deux distances qu'il a à parcourir : 80 lieues pour retourner à la ville et 400 lieues =  $10 \times 40$  pour rejoindre le Roi.

### 3. Analyse mathématique des paragraphes 8 et 9

Dans ces deux paragraphes, le Roi parle de l'espacement des retours des messagers en fonction de son éloignement progressif à la capitale. Avec les fonctions de déplacement des différents personnages, nous pouvons vérifier et quantifier ces assertions. Commençons avec le messager Alessandro :

#### • Le messager Alessandro

Ce messager est le premier à partir en direction de la ville, dès l'aube du troisième jour, soit après que le Roi a fait  $d=2$  jours de trajet, puis reviendra le soir du  $a=10^{\text{ème}}$  jour de trajet du Roi, et ainsi de suite. Ce qui donne le tableau :

Numéro n du trajet d'Alessandro	1	2	3	4	5	6
Durée du trajet en jours	2	10	50	250	1250	6250

L'analyse de ce tableau, montre que le jour  $a$  du retour est fonction du premier jour de départ  $d$  et du numéro du trajet. Ainsi le jour du retour  $a$  d'Alessandro est donné par la fonction :

$$(2, n) \rightarrow a = 2 \cdot 5^{n-1}$$

#### • Pour les autres messagers

Les premiers départs des messagers s'échelonnent entre la fin du deuxième jour et la fin du huitième jour. Soit  $d$  la variable entière qui prend successivement les valeurs 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Nous exprimons le jour du retour  $a$  d'un messager par la fonction :

$$(d, n) \rightarrow a = d \cdot 5^{n-1} \quad \text{où} \quad 2 \leq d \leq 8$$

Cette relation vient compléter celle du point 2. Nous établissons ici une relation indépendante du jour du départ. On observe en effet que le jour du retour du messager est uniquement fonction du tout premier jour de départ  $d$  et du numéro du trajet  $n$ .

#### • Pour Domenico

Domenico est un personnage clé dans ce récit, c'est pourquoi on donne plus précisément sa fonction, sachant qu'il part dès la fin du cinquième jour :

$$(5, n) \rightarrow a = 5 \cdot 5^{n-1} = 5^n$$

#### • Pour les espacements des retours

En utilisant ces fonctions, nous pouvons vérifier que l'espacement des messagers augmente effectivement avec l'éloignement à la capitale du Roi et selon ses prévisions faites au paragraphe 9. Pour les résultats détaillés, on pourra consulter la dernière colonne du tableau 1. On y observera que la durée des espacements des retours des messagers est fonction du numéro du trajet, plus précisément  $5(n-1)$ .

#### 4. Analyse mathématique des paragraphes 10, 11 et 12

Toutes les données sont maintenant réunies pour comprendre la décision du Roi: « *Il repartira pour la dernière fois..... je ne pourrai revoir Dominique que dans trente-quatre ans.* » En effet, lorsque Domenico revient de son cinquième voyage, le Roi a 38 ans. Il sera de retour de son sixième voyage dans 34 ans, soit quand le Roi aura 72 ans. Plus loin dans le texte, le Roi s'interroge à propos d'Ettore. En effet, si Ettore repartait pour son sixième voyage, il serait de retour pour les 81 ans du Roi. Le Roi décide donc de ne pas le laisser repartir vers sa capitale, car dit-il, je serai

probablement déjà mort. Le tableau 1 permet de vérifier toutes ces affirmations.

#### 5. Situation de ce récit à l'aide du paragraphe 2

Dans ce paragraphe, le Roi donne une indication quant à la durée du voyage au moment où il s'exprime dans ce récit, « ..... plus de huit ans se sont écoulés, exactement huit ans six mois et quinze jours..... ». Nous pouvons convertir cette affirmation en jours, en prenant 8 années de 365 jours, 4 mois de 31 jours, 2 mois de 30 jours et 3 années bissextiles, donc  $2920 + 180 + 15 + 3 + 4 = 3122$  jours. En consultant le tableau 1, nous constatons que ce récit se situe 3 jours avant le retour de Domenico.

#### 6. Simulation de tous ces événements

Ce récit a été écrit par Buzzati en 1942. Pour donner une dimension réaliste et actuelle à cette nouvelle, j'ai replacé tous les événements de cette nouvelle en supposant le départ du Roi le premier janvier 1970. Les résultats sont consignés dans le tableau 2.

Tableau 1		Durées des trajets des messagers en jours									
Nb de trajets faits par les messagers	Age du Roi en années	Alessandro	Bartolomeo	Caio	Domenico			Ettore	Federico	Gregorio	Intervalle de jours entre deux arrivées
					jours	mois	années				
1	30	2	3	4	5			6	7	8	
2		10	15	20	25			30	35	40	5
3		50	75	100	125	4		150	175	200	25
4	30,5	250									125
	31		375								
	31,5			500							
	32				625	20	1,67				
	32							750			
	32,5								875		
	33									1000	
5	33,5	1250									625
	35		1875								
	37			2500							
	38				3125	104	8,67				
	40							3750			
	42								4375		
	43,5									5000	
6	47	6250									3125
	55,5		9375								
	64			12500							
	72				15625	520	43,33				
	81							18750			
	90								21875		
	98									25000	
d		$2 \cdot 5^{d-1}$	$3 \cdot 5^{d-1}$	$4 \cdot 5^{d-1}$	$5 \cdot 5^{d-1}$			$6 \cdot 5^{d-1}$	$7 \cdot 5^{d-1}$	$8 \cdot 5^{d-1}$	$5^{d-1}$



Tableau 2 : Simulation des évènements à partir de la date fictive du premier janvier 1940									
Evènements	Dates	Quantième du retour	Age du Roi		Evènements	Dates	Quantième du retour	Age du Roi	
Naissance du Roi	01/01/1940								
Départ de l'équipe	01/01/1970		30 a						
Départ 1 de A	03/01/1970	2				Retour-Départ 4 de A	08/09/1970	250	30 a 9 m
Départ 1 de B	04/01/1970	3				Retour-Départ 4 de B	11/01/1971	375	31 a
Départ 1 de C	05/01/1970	4				Retour-Départ 4 de C	16/05/1971	500	31 a 5m
Départ 1 de D	06/01/1970	5				Retour-Départ 4 de D	18/09/1971	625	31 a 9 m
Départ 1 de E	07/01/1970	6				Retour-Départ 4 de E	21/01/1972	750	32 a
Départ 1 de F	08/01/1970	7				Retour-Départ 4 de F	25/05/1972	875	32 a 5 m
Départ 1 de G	09/01/1970	8				Retour-Départ 4 de G	27/09/1972	1000	32 a 9 m
Retour-Départ 2 de A	11/01/1970	10				Retour-Départ 5 de A	04/06/1973	1250	33 a 6 m
Retour-Départ 2 de B	16/01/1970	15				Retour-Départ 5 de B	19/02/1975	1875	35 a 2 m
Retour-Départ 2 de C	21/01/1970	20				Retour-Départ 5 de C	05/11/1976	2500	37a
Retour-Départ 2 de D	26/01/1970	25				Retour-Départ 5 de D	23/07/1978	3125	38 a 7 m
Retour-Départ 2 de E	31/01/1970	30	30 a 1m			Retour-Départ 5 de E	08/04/1980	3750	40 a 4 m
Retour-Départ 2 de F	05/02/1970	35				Retour-Départ 5 de F	24/12/1981	4375	42 a
Retour-Départ 2 de G	10/02/1970	40				Retour-Départ 5 de G	10/09/1983	5000	43 a 9 m
Retour-Départ 3 de A	20/02/1970	50				Retour-Départ 6 de A	11/02/1987	6250	47 a 2 m
Retour-Départ 3 de B	17/03/1970	75	30 a 2m			Retour-Départ 6 de B	02/09/1995	9375	55 a 9 m
Retour-Départ 3 de C	11/04/1970	100				Retour-Départ 6 de C	23/03/2004	12500	64 a 3 m
Retour-Départ 3 de D	06/05/1970	125	30 a 4m		Retour-Départ 6 de D	12/10/2012	15625	73 a	
Retour-Départ 3 de E	31/05/1970	150	30 a 5m		Retour-Départ 6 de E	03/05/2021	18750	81 a 5 m	
Retour-Départ 3 de F	25/06/1970	175	30 a 6m		Retour-Départ 6 de F	22/11/2029	21875	90a	
Retour-Départ 3 de G	20/07/1970	200	30 a 7m		Retour-Départ 6 de G	13/06/2038	25000	98 a 6 m	

## Les sept messagers

Nouvelle de Dino Buzzati, 1942

- Depuis que je suis parti explorer le royaume de mon père, je m'éloigne chaque jour davantage de la ville et les nouvelles qui me parviennent se font de plus en plus rares.
- Quand j'ai entrepris ce voyage, j'avais à peine trente ans et plus de huit ans se sont écoulés, exactement huit ans six mois et quinze jours d'une route ininterrompue. Au moment du départ, je croyais pouvoir aisément parvenir en quelques semaines aux frontières du royaume, mais je n'ai fait que rencontrer toujours de nouvelles gens et de nouveaux villages et de nouvelles provinces; et partout des hommes parlant ma propre langue et se prétendant mes vassaux.  
Il m'arrive parfois de penser que la boussole de mon géographe s'est affolée et que, tout en croyant aller toujours vers le sud, nous ne faisons que tourner autour de nous-mêmes, sans jamais parvenir à nous éloigner davantage de la capitale; cela pourrait peut-être expliquer que nous ne pouvons atteindre les confins du royaume. Mais je me sens plus souvent taraudé par l'idée que ces frontières n'existent pas, que le royaume s'étend sans aucune limite et que, malgré ce voyage incessant, jamais je n'en verrai la fin.
- Je me suis mis en route à trente ans, trop tard peut-être. Mes amis, mes proches même, raillaient mon projet qu'ils jugeaient

une perte inutile des meilleures années de la vie. En vérité quelques rares fidèles seulement consentirent à m'accompagner.

- Malgré mon insouciance - une insouciance que je ne connais plus ! - j'eus à cœur de prévoir le moyen de communiquer, pendant le voyage, avec ceux qui m'étaient chers et je choisis parmi les cavaliers de mon escorte les sept meilleurs, qui allaient devenir mes messagers.  
Dans mon ignorance, je croyais qu'en choisissant sept messagers j'exagérerais un peu. Mais je m'aperçus, à mesure que le temps passait, que ce nombre était tout au contraire ridiculement faible. Aucun d'eux pourtant n'est jamais tombé malade, ni ne s'est fait prendre par les brigands, aucun n'a crevé sa monture. Ils m'ont servi tous les sept avec une ténacité, un dévouement que je parviendrai difficilement à jamais récompenser.
- Afin de plus facilement les reconnaître je leur imposai de nouveaux noms dans l'ordre alphabétique: Alexandre, Barthélemy, Caius, Dominique, Émile, Frédéric et Grégoire. Comme j'étais peu habitué à m'éloigner de ma demeure, j'y envoyai le premier, Alexandre, dès le soir du deuxième jour de voyage, après avoir parcouru déjà près de quatre-vingts lieues. Le lendemain soir, afin d'assurer la permanence des communications, je déléguai le deuxième messenger, puis le troisième, puis le quatrième, et ainsi de suite, jusqu'au huitième soir du voyage, celui où partit Grégoire. Le premier n'était pas encore de retour.

- .....
6. Il nous rejoignit le dixième jour dans une vallée déserte où nous préparions le camp pour y passer la nuit. Alexandre m'apprit qu'il avait dû aller moins vite que nous n'avions prévu: j'avais pensé que, puisqu'il serait seul et montant un remarquable coursier, il pourrait aller deux fois plus vite que nous; en fait, il n'avait pu franchir qu'une fois et demie la même distance - en une journée - tandis que nous faisions quarante lieues, il en dévorait soixante. Mais pas plus.
  7. Il en fut de même pour les autres. Barthélemy, parti en direction de la ville le troisième soir de notre voyage, nous rejoignit au bout d'une quinzaine; Caius, parti le quatrième jour, fut seulement de retour le vingtième. Je compris vite qu'il suffisait de multiplier par cinq les jours passés jusque-là pour connaître la date du retour de chaque messenger.
  8. Comme nous nous éloignions toujours davantage de la capitale, le trajet de mes envoyés devenait chaque fois plus long. Après cinquante jours de route, l'intervalle entre l'arrivée d'un messenger et celle du suivant était devenu sensiblement plus grand: alors qu'au début tous les cinq jours l'un d'eux rejoignait le camp, il fallait désormais attendre vingt-cinq jours; le bruit de ma ville s'affaiblissait de cette sorte toujours davantage; des semaines entières passaient sans qu'aucune nouvelle me parvînt.
  9. Quand j'en fus au sixième mois de mon voyage - nous avions déjà franchi les monts Fasani - l'intervalle entre l'arrivée de chacun de mes messagers s'accrut à quatre bons mois. Désormais, ils ne m'apportaient que des nouvelles lointaines, ils me tendaient des lettres toutes chiffonnées, roussies par les nuits humides que le messenger devait passer en dormant à même les prairies.  
Nous marchions toujours. Je tentais en vain de me persuader que les nuages qui roulaient au-dessus de ma tête étaient encore ceux-là mêmes de mon enfance, que le ciel de la ville lointaine ne différerait en rien de la coupole bleue qui me surplombait, que l'air était semblable et semblable le souffle du vent, et semblable le chant des oiseaux. Les nuages, le ciel, l'air, les vents, les oiseaux m'apparaissaient en réalité comme des choses nouvelles; et je me sentais un étranger.  
En avant, en avant! Des vagabonds rencontrés sur les plaines me disaient que les frontières n'étaient plus loin. J'incitais mes hommes à continuer la route sans répit, faisant mourir sur leurs lèvres les mots désabusés qu'ils s'approprièrent à dire. Quatre ans avaient passé; quelle longue fatigue! La capitale, ma demeure, mon père étaient curieusement éloignés, je n'y croyais même presque plus. Vingt bons mois de silence et de solitude séparaient désormais les retours successifs des messagers. Ils m'apportaient de curieuses missives jaunies par le temps, dans lesquelles je découvrais des noms oubliés, des tournures de phrases insolites, des sentiments que je ne parvenais pas à comprendre.
  10. Et le lendemain matin, après une seule nuit de repos, tandis que nous reprenions notre route, le messenger partait dans la direction opposée, portant vers la ville des lettres préparées par moi depuis longtemps.  
Mais huit ans et demi ont passé. Ce soir je soupais seul sous ma tente quand est entré Dominique, qui parvenait encore à me sourire malgré cette fatigue qui le terrassait. Je ne l'avais pas revu depuis près de sept ans. Et pendant ces sept ans-là, il n'avait fait que courir, à travers les prairies, les forêts et les déserts, changeant Dieu sait combien de fois sa monture, pour m'apporter ce paquet d'enveloppes que je n'ai pas encore eu à cette heure l'envie d'ouvrir. Déjà il s'en est allé dormir, il repartira demain matin à l'aube.  
Il repartira pour la dernière fois. J'ai calculé sur mon carnet que, si tout va bien, si je continue ma route comme je l'ai fait jusqu'ici et lui la sienne, je ne pourrai revoir Dominique que dans trente-quatre ans. J'en aurai alors soixante-douze. Mais je commence à ressentir ma lassitude et la mort probablement m'aura cueilli avant. Ainsi donc je ne pourrai jamais plus le revoir.
  11. Dans trente-quatre ans (même avant, bien avant) Dominique découvrira soudain les feux de mon campement, et il se demandera comment il est possible qu'en un si long temps je n'aie pu faire que si peu de chemin.  
Le brave messenger entrera sous ma tente, comme ce soir, tenant les lettres jaunies par les années, emplies de nouvelles absurdes d'un temps déjà révolu; mais il s'arrêtera sur le seuil, en me voyant immobile, étendu sur ma couche, deux soldats à mes côtés portant des torches, mort.
  12. Et pourtant va, Dominique, et ne m'accuse point de cruauté! Porte mon dernier salut à cette ville où je suis né. Tu es le seul lien qui me reste avec un monde qui jadis était aussi le mien. Les plus récentes nouvelles m'ont appris que bien des choses ont changé, que mon père est mort, que la couronne est allée sur la tête de mon frère aîné, que l'on me croit perdu, qu'on a construit de grands palais de pierre là où naguère se trouvaient les chênes sous lesquels j'aimais m'en aller jouer.  
Mais c'est pourtant toujours mon antique patrie. Dominique, tu es mon dernier lien avec eux. Le cinquième messenger, Emile, qui me rejoindra si Dieu le veut dans un an et huit mois, ne pourra repartir: il n'aurait plus le temps de revenir. Après toi le silence, oh! Dominique, à moins que je ne trouve enfin cette frontière tant attendue. Mais plus j'avance, plus je suis convaincu qu'il n'y a pas de frontière.  
Je le soupçonne, il n'existe pas de frontière, du moins dans le sens que nous entendons habituellement. Il n'existe pas de murailles de séparation, ni de vallées profondes, ni de montagnes fermant la route. Je franchirai probablement les confins sans même m'en apercevoir, et continuerai dans mon ignorance à aller de l'avant.  
Pour cela, j'entends que désormais Émile, et les autres après lui, quand ils me seront revenus, ne reprennent plus la route de ma capitale mais qu'ils partent de l'autre côté, qu'ils me précèdent afin que je puisse savoir à l'avance ce qui m'attend. Un trouble inconnu s'empare de moi le soir depuis quelque temps déjà et ce n'est plus le regret des joies que j'ai laissées, comme il advenait dans les débuts de mon voyage; c'est plutôt l'impatience de connaître les terres inconnues vers lesquelles je me dirige.  
Je remarque toujours davantage - et je ne l'ai confié à personne jusqu'ici - je remarque comment de jour en jour, à mesure que j'avance vers l'improbable fin de ce voyage, une lueur insolite brille dans le ciel, une lueur que je n'ai jamais vue, pas même en rêve; et comment les ombres et les montagnes, les fleuves que nous traversons semblent devenir d'une essence toute diverse; et l'air est tout chargé de présages d'un je-ne-sais-quoi.  
Demain matin, une espérance nouvelle me portera encore plus avant, vers ces montagnes inexplorées que les ombres de la nuit cachent encore.
- Une fois encore je lèverai mon camp, tandis que Dominique disparaîtra de l'autre côté de l'horizon, pour transmettre à la trop lointaine cité mon message inutile.



# PRIX DU MEILLEUR MÉMOIRE PROFESSIONNEL

## Année de formation 2005-2006<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Les mémoires peuvent être consultés dans les locaux de la médiathèque de la HEP-BEJUNE

En instituant le prix annuel du meilleur mémoire professionnel, la HEP-BEJUNE souligne toute l'importance qu'elle accorde à la dimension recherche dans la formation des futurs enseignants.

Le jury apprécie les travaux qui lui sont soumis et fonde sa décision sur les six critères principaux suivants :

- le mémoire est susceptible de faire évoluer la pratique professionnelle des enseignants,
- la problématique et ses enjeux traitent d'une question stratégique pour l'évolution de la profession enseignante,

- la méthodologie utilisée, l'expression écrite et le traitement des données sont appropriés,
- les résultats obtenus sont intéressants pour la pratique pédagogique,
- le mémoire se caractérise par son originalité et comporte une dimension critique manifeste.

Les travaux sélectionnés et primés – dont des résumés figurent ci après – ont démontré les bénéfices réels apportés par la réalisation du mémoire professionnel. Se situant aux antipodes d'une obligation institutionnelle rituelle ou d'un exercice

de style sans fondement, le mémoire professionnel contribue significativement à la professionnalisation, en permettant au futur enseignant d'accroître sa capacité à poser rationnellement un problème pédagogique et à se construire un cadre de réflexion théorique dans son action et sur son action.

Des effets indirects du mémoire professionnel sont également prévisibles durant les premières années d'insertion professionnelle.

Abdeljalil Akkari  
Doyen de la recherche

## Quels aspects du jeu éducatif plaisent aux élèves du premier cycle préscolaire-primaire

### Mémoire professionnel de Florie Meyrat

Étudiante en formation préscolaire-primaire  
Directeur de mémoire :  
M. Jean-Claude Zumwald

#### Les jeux éducatifs en classe

Les jeux éducatifs sont des activités présentées à l'élève sous forme ludique. Ils constituent des compléments scolaires agréables et distrayants. Ces jeux didactiques restent cependant des activités scolaires, c'est-à-dire qu'ils visent des objectifs d'apprentissage pour le développement de l'élève.

L'enseignant doit donc essayer de sauvegarder le plaisir de ses élèves par des jeux stimulants et attrayants, tout en visant un apprentissage. L'emploi du jeu éducatif en milieu scolaire peut se révéler d'une grande richesse lorsqu'il procure du plaisir aux élèves.

Le jeu éducatif développe la confiance, l'autonomie, la concentration, la créativité et la spontanéité. Il apprend à l'enfant à respecter des règles et à mener un devoir jusqu'à son terme. Au travers des jeux édu-

catifs, l'élève fait des choix, entre en relation avec ses camarades, donne son avis, expérimente pour trouver la solution. De plus, un jeu qui procure du plaisir motive l'élève dans ses apprentissages. Un travail agréable et plaisant pour l'élève est conduit correctement, car l'enfant réalise de son mieux ce qui lui plaît de faire.

En proposant de tels jeux éducatifs, on peut supposer que les apprentissages acquis au travers de cette façon sont assimilés de manière efficace. Le jeu didactique peut donc être un moyen d'apprentissage bénéfique.

#### Ma problématique

Afin de mesurer les avantages que procurent les jeux éducatifs dans la scolarité des enfants et d'en tirer un bénéfice, l'enseignant doit connaître ce qui attire dans ces jeux. Ainsi, en adaptant les activités ludiques en fonction de l'attrait des élèves, l'enseignant pourra par la suite leur présenter des jeux didactiques qui leur plaisent réellement et qu'ils feront avec plaisir.

J'ai souhaité baser ma problématique sur cette théorie, en posant comme question

de recherche: Quels aspects du jeu éducatif plaisent aux élèves de -2 +2 ? Mes hypothèses sont les suivantes:

- La forme sous laquelle un jeu se présente ainsi que le matériel utilisé peuvent avoir un impact important sur le plaisir qu'il procure au joueur.
- Un enfant est davantage attiré par un jeu dont le thème l'intéresse.
- Le fait de jouer avec ses camarades est un aspect qui plaît à l'élève.
- L'enfant aime relever des défis et battre ses adversaires afin de prouver ses capacités et sa valeur.

#### Résultats

Suite à une enquête menée dans une classe de 1<sup>re</sup> année primaire, je répondrais qu'un jeu éducatif doit avant tout être attrayant par son aspect et par l'activité qu'il produit. Il doit également proposer des défis que les enfants sont capables de relever et qui développent l'estime d'eux-mêmes et leur fierté. Ces éléments sont évidemment transposables dans toute situation d'apprentissage.

Chaque classe ayant des attentes différentes, un enseignant doit prendre en compte les envies de ses élèves. Il est important pour l'enseignant de savoir ce qui leur plaît. Cela est valable et bénéfique pour le choix de jeux éducatifs, mais également pour toute autre activité réalisée en classe.

Florie Meyrat



## *L'exploitation du document texte en classe d'histoire: une stratégie pour développer l'esprit critique?*

### **Mémoire professionnel de Michael Liechti**

Étudiant en formation secondaire  
Directeur de mémoire:  
M. Jean-Daniel Goumaz

*L'école est le dernier lieu qui résiste encore à l'univers de la consommation. Celui où l'on s'offre le luxe de penser dans le calme, de questionner le monde, de l'analyser afin de construire patiemment sa propre liberté.*

A. Finkelkraut

Cette affirmation de Finkelkraut peut être considérée comme le postulat sous-jacent au mémoire professionnel que j'ai réalisé entre octobre 2005 et mai 2006. La recherche que j'ai menée dans trois classes de deuxième année au Lycée cantonal de Porrentruy portait sur deux défis:

- Traduire une finalité ambitieuse (développer le sens critique des élèves) en des objectifs didactiques opérationnels dans le cadre de l'enseignement de l'histoire

- Concevoir un dispositif pédagogique efficace fondé sur l'exploitation du document texte.

Le dispositif mis en œuvre durant plusieurs mois est largement redevable aux approches inspirées par le « socioconstructivisme » et la pédagogie dite « active » ainsi qu'aux récentes théories de la pédagogie par compétences. Par ailleurs, les limites qui m'étaient imparties m'ont conduit à inscrire mes expérimentations dans une approche « formelle ». L'esprit critique, considéré comme une compétence qui ne se développe véritablement que dans l'autonomie de la pensée, a été travaillé selon un canevas inspiré par la critique historique, à savoir:

1. se poser des questions liées au contexte de production et à l'auteur du document
2. dégager la nature du document
3. réfléchir aux intentions de son auteur
4. questionner la crédibilité des propos en regard des points 1, 2 et 3.

Le but était de rendre les élèves conscients, à travers un certain nombre d'activités, du bien-fondé de la critique historique et de

les conduire à appliquer celle-ci de manière nuancée et réfléchie.

### **Pas d'esprit critique sans mémorisation et transmission de savoirs**

Les résultats de ma recherche, bien que plutôt satisfaisants, ont permis de mesurer la complexité d'une compétence difficile à formaliser et à entraîner avec les élèves. Par ailleurs, je souhaite souligner qu'à mes yeux une approche exclusivement centrée sur les compétences et les savoir-faire au détriment des contenus s'avère en réalité dangereuse.

De nos jours, il est de bon ton de dévaloriser les approches classiques de l'enseignement telles que le cours frontal et la transmission de savoirs pour promouvoir des modèles issus des théories socioconstructivistes ou des pédagogies centrées sur les compétences. La notion même de savoir se voit ainsi remise en cause: la mémorisation, l'apprentissage de connaissances et les épreuves portant sur ces dernières sont souvent considérés avec mépris.

Sans véritable effort de mémorisation ni transmission de savoirs, l'esprit critique devient une démarche intellectuelle fragile et artificielle. Le pédagogue épris de la modernité de ses modèles abstraits peut s'en satisfaire. Le praticien en prise avec la réalité du terrain se doit, quant à lui, d'en dénoncer les failles. N'oublions pas que l'esprit critique a pour ennemi l'ignorance!

Mon propos n'est pas de prôner un retour à un enseignement autoritaire se limitant à inculquer une somme de connaissances assimilées à des Vérités immuables qu'il s'agirait d'intégrer mécaniquement. Bien au contraire, notre devoir est de montrer l'importance du savoir, de la culture générale et ainsi de la mémorisation, tout en soulignant leurs limites, leurs zones d'ombre, bref leur relativité. À cet égard, l'apprentissage de connaissances doit s'enrichir de démarches réflexives et analytiques rigoureuses. Il s'agit de connaître le monde, de le comprendre et d'être à même de le questionner voire de le mettre en cause. Tzvetan Todorov est dans le vrai quand il estime que « toutes les méthodes pédagogiques sont bonnes, tant qu'elles ne transforment pas les moyens en fin et qu'elles cherchent, grâce à la littérature, à enrichir et structurer l'esprit de l'être humain »<sup>1</sup>.

Michael Liechti

<sup>1</sup> Le Monde de l'éducation, « Entretien Huston/Todorov », janvier 2007, n°354 ; p.73.



# Les ateliers philosophiques aux degrés -2+2: une démarche permettant de découvrir certains enjeux du langage?

## Mémoire professionnel de Sandra Bovay

Étudiante en formation complémentaire  
préscolaire-primaire  
Directrice de mémoire: M<sup>me</sup> Lise Gremion

L'introduction de mon mémoire décrit ma démarche depuis le premier questionnement portant sur l'égalité des chances (spécifiquement en ce qui concerne le développement du langage) pour arriver à la problématique et à l'hypothèse de recherche suivantes :

- Dans quelles conditions pratiques peut-on faire de la philosophie aux degrés - 2 + 2 ?
- Cette pratique permet-elle à des enfants de quatre à huit ans de découvrir certaines finalités du langage, notamment le pouvoir de laisser chez l'autre une trace de sa propre pensée et, en retour, la possibilité d'évoluer dans sa réflexion grâce à la parole de l'autre ?
- Les questions philosophiques soulèvent des problèmes existentiels et n'ont pas de réponses uniques et immédiates.

*En cherchant à y répondre, les enfants sont donc amenés à entrer en interaction, à faire l'effort de traduire leur pensée par une parole de plus en plus précise afin d'être compris des autres, et à écouter la parole des autres de plus en plus attentivement afin de pouvoir la prendre en compte dans leur propre réflexion.*

Je décris ensuite la procédure de mise en place des ateliers philosophiques en classe. J'explique les choix que j'ai opérés au gré des différents courants théoriques et pratiques rencontrés dans mes lectures, concernant l'organisation pratique en classe, les rôles de l'enseignant-e et des élèves, les règles de fonctionnement des ateliers, les buts et objectifs de la démarche, les sujets abordés.

Puis je tente d'analyser les discussions philosophiques effectuées en classe. Pour cela, j'ai choisi des indicateurs pouvant permettre de penser que les enfants entrent en interaction au niveau du langage, qu'ils tiennent compte de la parole des autres dans leur propre réflexion et qu'ils font

l'effort de parler pour être compris des autres.

Cette analyse, portant sur une durée trop restreinte, ne permet malheureusement pas de tirer des conclusions quantitatives significatives. Toutefois, elle rend compte que la pratique des ateliers philosophiques met les enfants en situation d'interaction, qu'elle amène certains d'entre eux à exposer leurs opinions en tentant de les argumenter, que beaucoup d'enfants tissent des liens entre les divers propos et que certains argumentent leur opinion parfois de façon de plus en plus autonome.

Je termine ce mémoire en posant l'hypothèse, en référence aux apports théoriques et aux quelques mois d'expérience vécue, que la pratique des ateliers philosophiques est un moyen particulièrement approprié pour faire découvrir les enjeux du langage aux élèves, et précisément pour ceux qui n'auraient pas l'occasion de rencontrer de telles situations de communication dans leur environnement proche.

Les annexes du mémoire contiennent quelques transcriptions d'ateliers philosophiques, une bibliographie d'ouvrages pour enfants convenant particulièrement bien à cette démarche ainsi qu'une bibliographie des ouvrages utilisés pour ce travail.

Sandra Bovay





## *Géographie: la lecture du relief des cartes typographiques*

### **Mémoire professionnel d'Aline Chapuis**

Étudiante en formation préscolaire-  
primaire

Directeur de mémoire :  
M. Pierre-Yves Theurillat

Parmi les différentes cartes, la carte topographique décrit avec précision les éléments du paysage : relief, végétation, voies de communication, habitations, etc. C'est celle que l'on prend pour aller se promener. À l'école, elle sert de support indispensable pour l'enseignement de la géographie. Il est donc primordial que les élèves sachent l'utiliser. Mais lire une carte consiste à effectuer un long et difficile travail de déchiffrement. Car tous les éléments présents sur une carte sont symbolisés. Et le relief n'échappe pas à cette règle ! Aujourd'hui, les cartes utilisent les courbes de niveau, les cotes d'altitude et l'estompage (jeu d'ombres) pour représen-

ter la troisième dimension. Les premières étant les plus abstraites, ce sont souvent elles qui posent problème aux enfants.

Centré sur la lecture du relief, mon mémoire visait à identifier les éléments pouvant faciliter la lecture des courbes de niveau à des élèves de 5<sup>e</sup> année de l'école primaire. J'ai donc conduit une séquence d'apprentissage sur ce thème. Cette expérience m'a permis de constater que la lecture des courbes de niveau constitue un exercice pénible qui représente un long travail d'apprentissage. Il serait donc illusoire d'espérer que des élèves soient capables de lire le relief sans problème au terme d'une séquence conduite en quelques leçons. Cela dit, il importe de familiariser les enfants à la carte topographique dès l'école primaire. Ce mémoire propose quelques pistes pour la conduite d'une séquence sur la lecture du relief.

#### **Faire le lien entre la carte et la réalité**

Il est important de se rendre avec les élèves sur le terrain étudié. D'une part, l'utilité de la carte topographique apparaît immédiatement aux yeux des élèves. D'autre part, la comparaison entre la réalité et la carte est immédiate. Le déchiffrement de cette dernière peut se faire à l'aide des nombreux repères qu'offre le paysage environnant. Mais afin que ces randonnées soient profitables, il

faut veiller à choisir des lieux élevés qui bénéficient d'un bon dégagement.

#### **Travailler avec des cartes de la région**

Les élèves ont ainsi quelques points de repères sur lesquels s'appuyer. Car l'une des difficultés de la carte réside dans le fait que l'observation du paysage se fait sous un angle inhabituel (vue aérienne); le lecteur perd donc la plupart de ses repères. De plus, il est préférable d'utiliser des cartes à grande échelle, par exemple 1:10'000. Ces dernières sont plus détaillées et facilitent donc l'orientation aux enfants.

#### **Recourir un maximum aux cotes d'altitude**

Une fois que l'utilité des cotes a été démontrée, les élèves s'y réfèrent assez naturellement. Mais pour qu'ils les utilisent correctement, il est important d'avoir préalablement travaillé en mathématiques le chapitre sur les mesures.

En résumé, une séquence d'apprentissage sur la lecture du relief ne doit pas se limiter aux murs de la classe ni aux leçons de géographie. Il ne faut pas hésiter à sortir sur le terrain et à travailler de manière interdisciplinaire.

Aline Chapuis

## **Le schéma heuristique**

## *Prendre des notes... c'est aussi possible pour les enfants*

### **Mémoire professionnel de Émilie Gridelli et Catherine Simonin**

Étudiantes en formation préscolaire-  
primaire

Directeur de mémoire :  
M. Jean-Bernard Grüring

Prendre des notes est une tâche qui pose encore problème à de nombreux étudiants. L'observation le montre. Bien souvent la raison de l'incertitude quant à la manière de prendre des notes réside dans la méthode à appliquer. C'est pourquoi, nous avons choisi d'orienter notre

recherche dans ce sens. Donner une piste d'action aux élèves de 6<sup>e</sup> année de scolarité constitue la base de notre travail. Nous y avons développé une méthodologie pas à pas afin d'introduire une technique de prise de notes : le schéma heuristique. Il s'agit d'une méthode intégrant des mots-clés ainsi que des pictogrammes (images, dessins) interagissant dans une structure en réseaux.

Notre travail est constitué d'une partie théorique qui permet de cerner, dans les grandes lignes, le fonctionnement du cerveau ainsi que plusieurs techniques de prise de notes. Nous nous sommes également intéressées aux processus de mémorisation. Parmi les stratégies d'apprentissage que l'élève peut mettre en place, nous avons abordé les théories et les implications des stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives.

Ensuite, nous expliquons comment mettre en place le schéma heuristique par étapes successives. Ces dernières sont consti-

tuées d'exercices d'entraînement, de natures diverses, permettant de s'approprier la technique de prise de notes. Des travaux d'élèves illustrent une partie du sous-chapitre «Présentation et interprétation des schémas». Le matériel didactique mis en place lors de l'expérimentation figure dans les annexes du mémoire.

Au terme de notre recherche, nous avons pu observer non seulement l'efficacité de la méthode au point de vue cognitif, mais aussi sur le plan affectif. En effet, au fil des exercices, nous avons noté une prise d'autonomie chez les élèves et une amélioration certaine de l'estime de soi chez les enfants les plus introvertis. Ce travail, qui propose une démarche adaptable et applicable par les enseignants dans les classes, nous a offert un grand enrichissement professionnel. Nous vous invitons donc très chaleureusement à aller feuilleter les pages de notre travail.

Émilie Gridelli  
Catherine Simonin

## L'harmonisation scolaire est en marche en Suisse et dans ses régions

Ce début de XXI<sup>e</sup> siècle sera marqué par un saut important pour le système éducatif suisse. La votation des articles constitutionnels du 21 mai 2006 montre que les citoyennes et citoyens de notre pays ont de réelles attentes d'actions concrètes visant à harmoniser le système scolaire en Suisse. Bien que d'aucuns pensassent voter pour ou contre le système fédéraliste, il faut bien admettre que dans plusieurs domaines, les prérogatives cantonales doivent être relativisées lorsque le bien public général le commande.

Dans le secteur tertiaire de l'éducation (Universités, Hautes écoles spécialisées, Hautes écoles pédagogiques), la question ne se pose même plus. À l'heure des questions de reconnaissance non seulement au sein de l'espace suisse de la formation (comme on commence de l'appeler, et c'est aussi un signe intéressant) mais bien sur le plan international, une meilleure visibilité du système, une vraie reconnaissance internationale des titres, de réelles possibilités de mobilité ne laissent plus guère le choix: réformer pour s'adapter! La scolarité obligatoire est bien entendu concernée par ce mouvement visant à passer du stade de la coordination scolaire «à bien plaisir», soit lorsque toutes les conditions sont réunies et pour des aspects très spécifiques (un nouveau moyen d'enseignement romand par exemple), à une harmonisation du système.

Le mot est lâché:

H-A-R-M-O-N-I-S-E-R!!! Qu'est-ce que cela veut dire? Va-t-on vers une uniformisation du système? Si oui, quid du fédéralisme tant chéri?

J'aimerais ici tenter de circonscrire ces notions en explicitant au mieux les enjeux de l'harmonisation scolaire au travers de la future Convention scolaire romande proposée par les membres de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de

la Suisse romande et du Tessin (ci-après CIIP – voir [www.ciip.ch](http://www.ciip.ch)).

### HarmoS

Faisons un tour du côté de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). La CDIP propose un nouvel accord intercantonal suisse chargé de «monter un cran» par rapport au dernier concordat scolaire d'octobre 1970, ratifié par les parlements des cantons. Ce dernier fixait des règles structurelles importantes en matière de coordination scolaire comme l'âge d'entrée à l'école et la durée de l'école obligatoire.

### Pourquoi un nouvel accord?

Principalement pour les deux raisons suivantes:

- garantir la qualité et la perméabilité du système d'éducation dans l'ensemble du pays,
- abolir tout obstacle à la mobilité.

La CDIP a fixé cet objectif stratégique en 2001. L'accord HarmoS vise donc d'une part à actualiser le concordat de 1970 et, d'autre part, à identifier les finalités de l'école suisse au niveau de la scolarité obligatoire et à proposer les instruments permettant d'assurer la qualité du système d'éducation. Parmi ces instruments, des standards nationaux de formation seront proposés. Le projet d'accord HarmoS a été mis en consultation au cours de l'année 2006. Les résultats sont probants et l'accord pourra être adopté par la CDIP et remis aux cantons dans le courant de l'année 2007. Une ratification des parlements est attendue afin que l'accord puisse entrer en vigueur.

### Convention scolaire romande

Parallèlement à la démarche de l'Accord HarmoS, la CIIP développe un projet de

convention scolaire romande qui sera soumis aux parlements cantonaux en même temps que l'accord HarmoS.

### Comment en est-on arrivé là?

La coordination romande est déjà une vieille histoire: le 2 avril 1874, le conseiller d'État vaudois Ruchonnet réunissait ses collègues pour envisager des collaborations dans le domaine de l'école primaire... On ne va pas développer ses motivations (ce serait pourtant intéressant puisque la Confédération n'était pas étrangère à cela...) mais rappeler que la coordination scolaire romande s'est surtout développée dès les années 1970 (création de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique, premiers travaux sur les plans d'études cadre, ...) puis en 1996, avec l'adoption des nouveaux statuts de la CIIP, permettant de créer le secrétariat général de la CIIP, afin de professionnaliser le dispositif, de le rendre plus performant et de systématiser ses actions grâce à un programme d'activité quadriennal.

### L'élément déclencheur

*PECARO: un sigle bien connu, mais que signifie-t-il exactement?*

À la fin des années 90, la CIIP a décidé de relancer le chantier des plans d'étude en tentant le pari de publier un plan d'étude cadre dont l'objectif serait de proposer le plan de formation complet d'un élève de Suisse romande avec la donnée d'objectifs prioritaires d'apprentissages à tous les degrés et dans tous les domaines de formation. L'idée était d'avoir un outil suffisamment cohérent et précis pour qu'une équipe de rédaction cantonale qui se référerait au PECARO produise un plan d'étude cantonal, certes différent de celui d'un autre canton sur le plan du contenu, mais pas sur le plan des effets sur les élèves. Autrement dit, ces derniers parviendraient aux mêmes objectifs dans l'ensemble de l'espace romand de la formation. Les résultats très positifs de la consultation de 2004 ont permis de réfléchir au moyen de mettre en œuvre un tel plan cadre. Il faut rappeler ici que la CIIP n'a pas de pouvoir contraignant sur les cantons.

La CIIP a dès lors souhaité porter le dossier devant les parlements, non seulement pour la question du plan d'étude cadre mais éga-

lement pour d'autres domaines de la formation, c'est-à-dire ceux sur lesquels elle travaille depuis plusieurs années: moyens d'enseignement, formation des enseignants et des cadres de l'enseignement, formation professionnelle, etc.

La Déclaration du 15 avril 2005 de la CIIP, relative à la création de l'espace romand de la formation, a ainsi lancé le processus de la Convention scolaire romande.

Il est essentiel à ce stade de prendre conscience que trois intentions de niveau différent, à savoir celle du Parlement fédéral, qui a conduit aux nouveaux articles constitutionnels, celle de la CDIP, qui s'était fixé comme objectif stratégique un renforcement du concordat de 1970, et enfin celle de la CIIP, forte de nombreuses années de coopération efficace visant à créer un espace romand de la formation, se rejoignent pour former un ensemble cohérent qui s'articule de manière harmonieuse.

Cependant, si l'accord HarmoS prend effectivement en compte les exigences des nouveaux articles constitutionnels afin de leur donner une vraie vie, si la convention scolaire romande décline en quelque sorte les données d'HarmoS au niveau de la région, les buts et les objectifs de la convention scolaire romande vont bien au-delà, bénéficiant ainsi des nombreuses années de coopération efficace des cantons romands.

### Est-on en face d'une <sup>nième</sup> réforme ?

*Non ! Pas vraiment quoique...*

Des efforts accrus d'harmonisation scolaire ne sont pas à proprement parler une réforme, sinon institutionnelle. Pourtant les conséquences seront aussi d'ordre pédagogique. Harmoniser, c'est se retrouver sur un terrain commun. Pour ce faire, il faut nécessairement changer des choses au niveau des objectifs de formation, de l'approche didactique, etc. On touche alors aux sensibilités locales ou régionales. Des efforts, il en faudra encore beaucoup pour que les intentions des deux accords, suisse et régional, se traduisent dans les faits et produisent leurs effets.

### Quelles conséquences en Suisse romande dans quelques champs de coordination ...

#### *...des plans d'études*

C'est un véritable plan d'étude romand qui se construit actuellement. Il permettra d'harmoniser environ 85 % des plans d'études cantonaux actuels.

#### *...de la formation des enseignants*

Il est prévu de renforcer les collaborations entre les hautes écoles pédagogiques de Suisse romande afin de trouver des solutions communes aux contenus de formation et à la gestion des filières. On ne se trouve pas dans une logique de concurrence mais bien dans celle de créer un espace romand de la formation des enseignants.

#### *...de la formation des cadres de l'enseignement*

Afin de répondre aux nouvelles exigences en matière de formation des cadres (directions d'école), l'actuelle formation en Suisse romande (connue depuis 1998 sous le sigle FORRES) laissera sa place dès 2008 à un nouveau dispositif permettant aux candidats d'obtenir un titre de niveau tertiaire.

#### *...des moyens d'enseignement*

La production commune en Suisse romande va encore se développer et devra de plus en plus se réaliser au niveau intercantonal.

#### *...de l'évaluation*

Les concepts d'évaluation trouveront une cohérence grâce à des lignes directrices communes. La CIIP a déjà mené une étude approfondie sur le sujet.

## Conclusion

Le système scolaire en Suisse et particulièrement en Suisse romande est à un tournant décisif. Dans un effort national d'harmonisation, (et non d'uniformisation, on l'aura compris...) la qualité du système et sa cohérence se trouveront renforcés pour le bien de tous. À chacune et à chacun d'en prendre la mesure et d'y contribuer !

Christian Berger  
Secrétaire général de la CIIP





# Du PECARO

## *au plan d'études commun*

Aujourd'hui, même si les plans d'études sont toujours de la responsabilité de chaque canton, y travailler en solitaire n'a plus de sens. Berne, Jura et Neuchâtel s'étant associés pour former leurs enseignants, il allait de soi qu'ils avaient intérêt à réfléchir ensemble à leurs futurs plans d'étude. C'est pourquoi un groupe de travail BEJUNE a été créé en 2003. Il est devenu BEJUNEFRI quand le canton de Fribourg l'a rejoint en 2004, puis BEJUNEFRIVAL avec l'arrivée du Valais en 2006, peu avant le début des travaux de rédaction. Enfin, les rédacteurs et rédactrices ont accueilli leurs collègues genevois fin 2006 (BEJUNEFRIVALGE). Aux dernières nouvelles, le canton de Vaud les aura également rejoints, oeuvrant ainsi à ce qui est appelé à devenir un Plan d'études romand.

Chacun des six cantons a délégué deux personnes au groupe de pilotage et engagé 15 collaborateurs qui, dans leur grande majorité, enseignent dans les degrés où le plan d'études va s'appliquer. Avec six domaines disciplinaires répartis sur trois cycles et couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, aucun canton n'est représenté dans tous les groupes de rédaction. Il aurait fallu doubler les effectifs pour y parvenir, ce qui aurait compliqué la gestion du travail et posé un problème de financement.

### Le plan cadre romand pour fondation

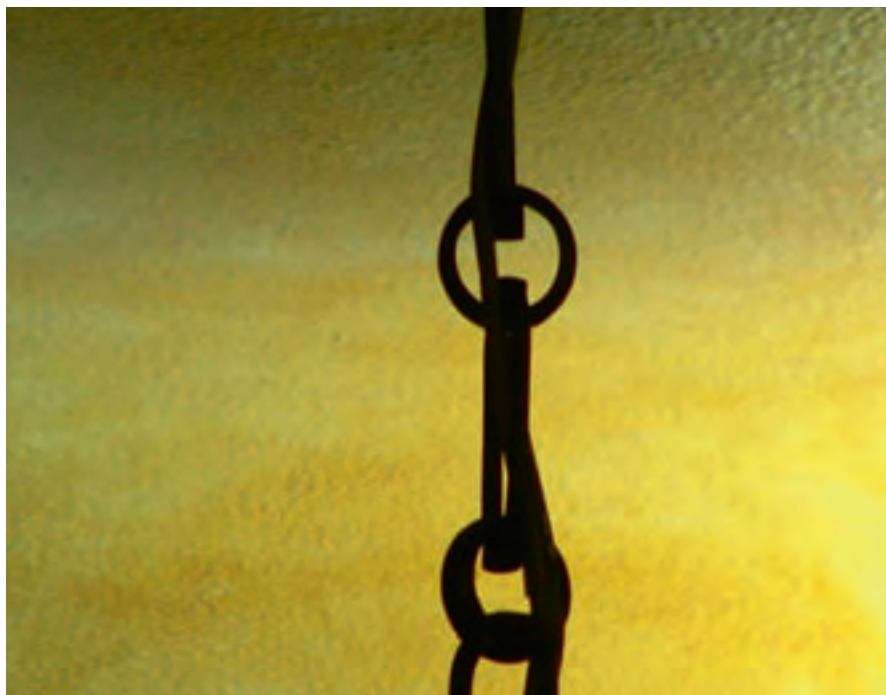
Suite aux efforts investis dans le projet PECARO – la consultation menée à son sujet a montré qu'il jouissait d'un large soutien – il était évident qu'il offrait les fondations nécessaires à l'écriture du plan d'études proprement dit, qui en est comme le « dernier kilomètre ». Cette métaphore du réseau téléphonique fait d'ailleurs comprendre que si la distance est faible (un kilomètre), elle est parcourue par un réseau aux ramifications très denses. Partant des 120 objectifs prioritaires d'apprentissages du PECARO avec leurs 768 composantes, il fallait rejoindre la pratique quotidienne des enseignantes et des enseignants dans leurs classes, à tous les degrés de la scolarité obligatoire, école maternelle comprise, sans oublier la différenciation en deux ou trois niveaux d'attentes pour certaines disciplines au 3<sup>e</sup> cycle. Comment s'étonner que les 90 rédactrices et rédacteurs se soient parfois sentis désarmés devant l'ampleur de la tâche à accomplir en seulement huit sessions de travail de deux jours réparties sur une année ?

À la veille de l'ultime session de rédaction (fin avril 2007), on peut dire que le pari est tenu.

Certains groupes en sont à la révision de leurs productions, alors que d'autres, qui ont dû débattre de questions de fond avant de se mettre d'accord, vont achever leurs travaux durant cette session – au prix de quelques journées de travail supplémentaires il est vrai.

### Comment écrire le « dernier kilomètre » ?

Le Plan cadre romand, heureusement, fournissait les éléments nécessaires à la réussite de l'entreprise: un texte de cadrage pour chaque domaine,



indiquant ses visées prioritaires et ses orientations générales, des axes de progression du premier au troisième cycle, sur lesquels se situent des objectifs prioritaires d'apprentissages, eux-mêmes munis de 4 à 9 composantes explicitant les démarches propres à la réalisation effective de ces objectifs. Il indiquait également des attentes pour l'élève sous forme de balises, c'est-à-dire de seuils minimaux à atteindre par chaque élève en cours de cycle, mais au plus tard à la fin du cycle; il énonçait enfin des conditions-cadres pour l'institution scolaire, c'est-à-dire tout ce que celle-ci doit mettre en place pour que les apprentissages prévus puissent se faire (laboratoires pour les travaux pratiques, collection de livres pour favoriser la lecture, installations sportives, etc.).

De son côté, le groupe de pilotage, avec l'appui d'un groupe de suivi de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin), a mis au point des règles d'écriture pour garantir la cohérence des productions et les a inscrites dans un Vade-mecum remis aux rédactrices et rédacteurs. Les groupes de rédaction sont partis des objectifs prioritaires d'apprentissages et de leurs composantes pour déterminer la progression des apprentissages au cours du cycle, décrire les attentes fondamentales et fournir certaines indications pédagogiques (obstacles, indices, erreurs caractéristiques des

élèves dans tel ou tel apprentissage). Voilà, en trop peu de mots, le travail demandé aux personnes impliquées dans ce grand projet.

La progression des apprentissages distingue graphiquement les éléments fondamentaux, les éléments en construction, sensibilisation ou consolidation et les activités représentatives, les tâches, les exemples. En outre, elle est balisée sur deux ans pour les deux premiers cycles (école maternelle, 1P-2P, 3P-4P, 5P-6P) et pour chaque année au troisième cycle. Elle décrit le chemin à effectuer pour que les élèves atteignent les attentes fondamentales et elle spécifie le travail (sur les matières) de l'enseignant.

La description des attentes fondamentales est cruciale: ces attentes correspondent aux acquisitions permettant aux élèves de passer au cycle suivant et devraient être atteintes en cours, mais au plus tard à la fin du cycle concerné. Elles doivent être évaluables. Les groupes de rédactions se sont servi des balises globales du Plan cadre pour les décrire. Elles sont les mêmes pour tous les élèves des deux premiers cycles, alors qu'une différenciation intervient au troisième cycle: trois niveaux d'attentes pour le français, les mathématiques et l'allemand; deux pour l'anglais, les sciences naturelles, l'histoire et la géographie; un seul pour les autres disciplines.

Les filières ou sections ne sont pas identiques dans les six cantons, mais les pourcentages des

populations scolaires qui les fréquentent sont proches. Le plan d'études commun ne prescrit pas de structures scolaires communes, ni même une dotation horaire identique pour chaque discipline. Il appartiendra aux cantons, le cas échéant, d'envisager une éventuelle adaptation de leur grille horaire, voire de certaines structures.

### Une consultation en continu

Comment écrire un plan d'études en un an tout en ayant la garantie qu'on ne fait pas fausse route? Un site web a été créé et est maintenu à jour pour donner une vue d'ensemble du travail en cours. Le groupe de pilotage a mis en place une consultation en continu via des « caisses de résonance » cantonales composées de personnes dont l'opinion compte en matière de plans d'études: responsables, directeurs, syndicats, groupes de disciplines, commissions diverses. À deux reprises, elles ont été invitées à prendre connaissance de l'orientation et de l'avancement des travaux et à répondre à un questionnaire en ligne. Sans ces outils électroniques, dont le maniement n'allait pas de soi pour une partie des personnes consultées, on n'aurait pas pu donner aussi rapidement un feed-back aux rédactrices et rédacteurs, ni corriger certains points, ni enregistrer avec satisfaction que nous œuvrions dans la bonne direction.

### Perspectives

Sachant que quelques-uns des cantons partenaires prévoient la mise en œuvre du plan d'études commun dès la rentrée 2008, il reste peu de temps au groupe de pilotage pour présenter les travaux aux responsables des cantons, les faire relire par des spécialistes, lisser la rédaction de l'ensemble et publier le tout sous une forme maniable. La version imprimée sera modulaire: chaque enseignante et enseignant recevra les éléments du plan d'études le concernant. Parallèlement, une nouvelle version web sera réalisée à partir d'une base de données facile à actualiser. Les cantons compléteront ces éléments communs par les documents de leur choix (dispositions générales, plan d'études de disciplines spécifiques, etc.) et décideront selon quelles modalités ils vont mettre en place le plan d'études commun.

Les groupes de rédaction arrivent au terme de leur tâche. Il n'allait pas du tout de soi qu'ils puissent y parvenir. Leur engagement a été remarquable. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés. Leur édifice va maintenant sortir de terre. Il faudra alors lui donner l'éclat nécessaire pour une bonne croissance et une insertion réussie dans les écoles de Suisse romande. Bon vent!

Jean-François Jobin  
Membre du groupe de pilotage  
BEJUNEFRIVALGE  
Coordinateur de la refonte des plans d'études  
francophones bernois pour l'école obligatoire



# PECARO ET HARMOS

## *Un point de vue en mathématiques*

### Harmoniser quoi, pour quoi et pour qui ?

HarmoS et PECARO sont tous deux des outils au service d'une plus grande unité entre les cantons avec des points communs et des différences. Cet article constitue une délicate tentative de présenter, du point de vue des mathématiques, une analyse com-

dimensions autres que les seuls contenus disciplinaires. Les démarches et les attitudes réflexives de l'élève dans la progression de ses apprentissages y trouvent une place privilégiée, tout au long de la scolarité.

PECARO fournit donc, pour l'enseignement des mathématiques, une visée claire,

l'évaluation – donc, à plus ou moins long terme, l'enseignement – à des éléments purement techniques, parce que faciles à analyser et à corriger, mais très éloignés de la visée exposée dans le projet.

### PECARO, jalon d'un processus évolutif

Il faut constater, en mathématiques, que l'esprit de PECARO confirme ou découle, pour une large part, de celui qui avait prévalu dans plusieurs programmes antérieurs tels que CIRCE<sup>1</sup> I, II, III. Cet ouvrage est l'aboutissement de plus de 40 ans de recherche et de travail. Les derniers artisans de la chaîne ont su reconnaître, dans l'évolution de l'enseignement et de la recherche en didactique mathématique, une source à laquelle puiser pour dégager les lignes de force menant à la réalisation du PECARO.

Mais si ce projet doit permettre d'harmoniser les pratiques enseignantes, il conviendrait aussi, en tenant compte des attentes cantonales, d'accorder le niveau attendu des élèves en fin de chaque cycle et de scolarité. C'est sur ces niveaux attendus que la rencontre avec le projet HarmoS a lieu.

### HarmoS

Ce vaste projet d'harmonisation au niveau suisse propose notamment la création de standards de formation pour la fin de chaque cycle (2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup>). Pour cela des « consortiums » (mathématique, langue d'enseignement, langues étrangères, sciences) ont été mandatés pour créer des modèles de compétences sur lesquels se baseront les « standards ».

Le consortium mathématique<sup>2</sup>, en deux ans de travail particulièrement intensif, aura proposé un modèle de compétence, créé plusieurs centaines d'activités (exercices, petites recherches) censées refléter les compétences attendues dans les différents domaines mathématiques et mis le modèle à l'épreuve sous forme de tests administrés à un échantillon d'élèves de toute la Suisse. Sur la base des résultats à ces tests, des seuils de compétences seront fixés pour trois moments clés de la scolarité.

C'est ce processus que nous souhaitons ici interroger. La création de ces standards est

PECARO	Standards HarmoS
Plan d'études cadre romand	Standards pour les apprentissages au niveau suisse
7 cantons	26 cantons et demi-cantons
Cadre pour la gestion du travail tout au long de la scolarité obligatoire	Évaluations ponctuelles en fin de 2 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> années sur échantillon
Toile de fond pour définir le programme	Outil pour assurer des apprentissages minimaux

Tableau comparatif PECARO et standards HARMOS

parative de ces deux projets qui ont déjà fait couler beaucoup d'encre et de salive ces dernières années.

### PECARO

Jusqu'à aujourd'hui, malgré la volonté de tendre vers une école romande, de multiples plans d'études romands n'ont pas permis l'harmonisation attendue. En effet, les cantons ont presque toujours retranscrit à leur façon les objectifs et les savoir-faire attendus chez l'élève. Malgré des différences de formulation et quelques variantes dans les contenus, les contacts maintenus au niveau romand ont toutefois favorisé la production de moyens d'enseignement romands de mathématiques évolutifs et désormais communs à tous. D'abord jusqu'en 6<sup>e</sup> année, puis, dès 2003, jusqu'en 9<sup>e</sup> année.

C'est une des raisons pour laquelle, dans cette discipline en particulier, l'écriture du PECARO a abouti assez facilement à un consensus, confirmant ainsi qu'il est possible, dans des domaines mathématiques communs à tous, de trouver des points de convergence sur le plan des finalités, des intentions et des contenus, tout en admettant plusieurs types d'apprentissages. C'est ainsi que les compétences des élèves à développer en mathématiques intègrent des

des objectifs prioritaires d'apprentissage et des compétences attendues de l'élève. Ainsi, la résolution de vrais problèmes en mathématiques, qui suppose notamment le travail et la recherche en groupe, trouve pleinement sa place dans ce projet, faisant, de fait, écho aux moyens d'enseignement.

### PECARO, plans d'études et évaluation

Comme l'ont déjà montré plusieurs fois les observations faites en mathématiques, il n'y a pas, a priori, à opposer de manière absolue, différents modèles d'apprentissage. C'est ce qui permet de privilégier la différenciation pédagogique et l'analyse de divers cheminements possibles pour la résolution d'un problème, favorisant ainsi l'autonomie de l'élève dans la progression de ses apprentissages.

PECARO marque une étape importante, sur le plan politique comme sur le plan de l'enseignement mathématique. Si le projet n'est pas directement destiné aux enseignants, il permet d'engager la rédaction d'un plan d'études sur des bases solides. C'est la démarche qu'ont entreprise, en 2005, plusieurs cantons romands avec l'enjeu de s'assurer que l'écriture cantonale prenne bien en compte les diverses dimensions de l'enseignement-apprentissage proposées et d'éviter ainsi de ramener





un verre à moitié plein, mais dont la moitié vide nous semble prédominante. En effet, le projet est encore plus ambitieux que PECARO (voir le tableau de comparaison). Il demande que des cantons de langues différentes, avec des « cultures » mathématiques diverses, puissent s'entendre sur des standards. De plus, le calendrier particulièrement serré prévu pour le projet ainsi que les réflexions qui surgissent, tant sur la forme que sur le fond, viennent augmenter la difficulté de la tâche.

### PECARO - HarmoS, quels modèles ?

Nous sommes donc en présence de deux façons de considérer les compétences que l'on peut illustrer par la métaphore de l'écosystème<sup>3</sup>. Isoler un élément de l'écosystème, un arbre par exemple, et observer son évolution, en hiver ou en été, ou encore examiner son comportement dans une serre ou un appartement permet bien d'obtenir des informations sur l'arbre, mais totalement dissociées de l'équilibre recherché. Ce cas correspond au modèle HarmoS.

Selon le modèle PECARO, il s'agirait plutôt, à partir d'une tâche donnée, de se demander quels sont les domaines mathématiques touchés, de quelle nature sont les multiples compétences attendues de l'élève, et finalement avec quel degré, quelle intensité elles se manifestent dans cette tâche. Dans un tel modèle, on se trouve alors davantage dans un réseau ou une forêt dont on interrogerait l'écosys-

tème, le juste équilibre entre les différents éléments. Au final, la totalité des tâches proposées devrait permettre d'interroger l'équilibre et la complémentarité entre les différentes parties de l'écosystème.

Aucun modèle n'est parfait. Mais une tâche isolée (voire même une somme de tâches isolées) donnée à l'élève ne donnera pas le même reflet de ses connaissances et de ses savoir-faire qu'une tâche plus large qui fait appel à plusieurs compétences à mobiliser, à mettre en œuvre et à organiser.

Cette différence de modèles reflète une différence de visées pour l'enseignement des mathématiques, et par conséquent une différence dans les compétences attendues chez l'élève. Si, sur le plan romand, le modèle reconnu est celui issu de PECARO, qui vise avant tout la résolution (instrumentée) de problèmes, évaluer les compétences générées avec le modèle HarmoS ne risque-t-il pas d'induire des pratiques diamétralement opposées ? Et comment, sur le plan romand, une telle remise en question pourrait-elle alors être acceptée, après des années de travail d'essai d'harmonisation ?

### HarmoS, une mise en évidence des réflexions à poursuivre

Dans le consortium mathématique, la confrontation des conceptions a mis en lumière des difficultés de fond et de forme liées à ce que nous qualifions de culture mathématique commune non aboutie. Les

rencontres qui, jusqu'en 1993, à travers les forums suisses de mathématiques, permettaient de débattre des fondements qui président au choix de contenus mathématiques, ont été supprimées. Or, nous constatons que les modalités et les choix dans l'enseignement des mathématiques varient fortement d'une région à une autre. Ici, la géométrie est abordée comme une approche des transformations du plan, là comme une approche d'un environnement censé être très familier à l'élève. Ici la calculatrice est en usage dès la 1<sup>ère</sup> année, là dès la 6<sup>e</sup>, et là utilisée toujours sauf lors des tests, etc.

Le choix d'un modèle, le choix de tâches soumises à l'élève ne sont pas innocents. Si l'articulation PECARO – HarmoS s'avérait être boiteuse, une sérieuse question se poserait : s'agit-il vraiment de perdre tout le travail de réflexion didactique menée au cours de ces dernières décennies en Suisse romande ?

Jacques-André Calame, formateur HEP-BEJUNE

Viridiana Marc, collaboratrice scientifique à l'IRD

Luc-Olivier Pochon, collaborateur scientifique à l'IRD

<sup>1</sup> Commission intercantonale romande pour la coordination de l'enseignement

<sup>2</sup> Dirigés par des collaborateurs de la Haute École pédagogique de Aarau, des collègues des trois régions linguistiques tentent de faire le relais avec leur pratique. Remise du rapport final en décembre 2007.

<sup>3</sup> On pourra également consulter à ce propos le dossier de l'Éducateur du 30 mars 2007 : «Évaluer des compétences»

# Musique

## Regards sur les nouvelles pratiques d'enseignement et les nouveaux curriculums

### I. Créativité musicale, curriculum et formation

#### Le contexte

Dans l'actuelle période de réformes, les valeurs à promouvoir et les missions éducatives exigent d'aller au-delà de l'imitation, de la perception et de la mémoire<sup>1</sup>. Le contexte actuel dans lequel l'école évolue comporte des incertitudes culturelles, économiques et par conséquent aussi pédagogiques. De nouvelles compétences s'ajoutent petit à petit aux exigences professionnelles de nos sociétés ; les nouveaux plans d'étude essaient d'y répondre.

Dans cet article, j'ai l'intention d'apporter un autre regard sur la pratique de la créativité musicale en ces temps de changements. En tant que compétence, dans les nouveaux curriculums francophones, la créativité se renouvelle de manière de plus en plus explicite.

La musique a longtemps été enseignée à l'école en proposant aux élèves :

- d'imiter vocalement ou avec des instruments,
- de suivre une écoute dirigée par les enseignants,
- de mémoriser un répertoire de chansons (1<sup>er</sup> cycle) en combinant quelques notions théoriques (2<sup>e</sup> cycle) et d'histoire de la musique (secondaire).

À l'exception des cantons de Genève et de Vaud, l'approche méthodologique de « A vous la musique » (pour les degrés 1 à 6), a été prise comme moyen officiel romand d'éducation musicale, voire comme programme d'éducation musicale. Cette approche a établi une pédagogie musicale de type frontal, qui propose, elle aussi, un enseignement par imitation, par écoute dirigée et de mémoire : l'enseignant dirige, guide, pose des questions, donne des exemples ; les élèves imitent ou proposent des variations. Mais ces moyens d'enseignement laissent en friche cette dernière activité : l'invention.

#### Trois actions, trois compétences

Si l'on se réfère aux origines, aux valeurs et aux fondements de l'éducation musicale, la plupart des auteurs proposent trois types d'accès aux connaissances musicales :

- la perception/l'appréciation
- l'interprétation/l'exécution
- la créativité

#### La perception musicale

Les activités de perception, outre l'écoute guidée, sont constituées par :

- les approches interdisciplinaires du son et de la musique,
- la sensibilisation à l'hygiène perceptive et au comportement citoyen quant aux bruits et aux décibels,
- la verbalisation, l'analyse et la conceptualisation sur les similitudes ou les différences de syntaxe<sup>2</sup>, parfois de sens musical. Ces activités se basent sur des extraits de musiques locales, classiques ou du monde, voire créées et enregistrées par les élèves.

.....  
*L'improvisation est une activité qui développe la spontanéité, la fluidité et la flexibilité dans les règles sociales et culturelles du langage.*  
 .....

#### L'interprétation musicale

La pratique la plus traditionnelle est l'interprétation vocale, par imitation ou de mémoire. Au-delà de cette pratique, nous pouvons aussi produire des bruits vocaux ou des paysages sonores, chanter des mélodies sans paroles, jouer des percussions corporelles ou sur des instruments apportés par les élèves tels que de petits synthétiseurs, des flûtes, des xylophones, voire des objets d'usage courant (ustensiles de cuisine, outils, bouteilles plus ou moins remplies d'eau, bambous ...).

#### La créativité musicale

Pour la créativité musicale, les nouveaux programmes ont encore quelques difficultés à définir de manière explicite les compétences à développer. L'improvisation est une activité qui développe la spontanéité, la fluidité et la flexibilité dans les règles sociales et culturelles du langage.

La composition permet la structuration d'une combinaison sonore élaborée et originale produite sur support papier ou informatique : écriture des notes sur la portée ou des codes/images, des plus simples (lignes et points) aux plus subtils (lignes droites ou brisées, points grands ou petits, étoiles, pictogrammes, dessins, signes de musique contemporaine...).



### Interaction, réflexion et créativité

L'interaction entre les élèves est d'une importance vitale pour les engager dans un projet commun provenant d'eux-mêmes et pas seulement du maître. À la différence des autres disciplines, la musique concerne l'originalité de la personne, toujours engagée dans un petit groupe, soit le public, soit les partenaires, pour jouer ensemble.

Si l'on veut faciliter l'apprentissage des compétences de perception réflexive et de créativité musicale, et si l'enseignement musical à l'école ne peut être individuel comme au conservatoire, nous sommes dans l'obligation d'éviter les effets mirage des tâches individuelles ou d'activités toujours collectives.

Selon les premiers résultats de notre étude pilote, les réflexions à haute voix, enregistrées et partagées en interaction (réécoutées) par les élèves - à partir d'une même expérience d'improvisation musicale vécue en petits groupes de trois élèves - permettent d'améliorer de manière significative<sup>3</sup> les productions musicales créatives.

### La créativité dans les curriculums

Ces multiples activités de production musicale et de perception réflexives ont été acceptées dans les nouveaux plans d'étude de la musique en France, au Québec, en Suisse romande<sup>4</sup> ainsi que dans plusieurs pays d'Europe et d'Amérique.

En Suisse, la Conférence intercantonale de l'instruction publique a considéré la créativité comme étant l'une des premières missions éducatives et valeurs à promouvoir.

Progressivement, deux nouvelles dimensions de la créativité s'installent officiellement dans les nouveaux curriculums d'éducation musicale prescrits dans les régions francophones. Dans les curriculums québécois et le plan d'étude cadre romand, la créativité est considérée comme:

- compétence disciplinaire (créativité musicale);
- compétence transversale (pensée créatrice et communication).

Nous trouvons aussi trois statuts différents de la créativité musicale dans les curriculums francophones: préparation aux apprentissages, processus cognitif en soi et, enfin, processus de réutilisation des contenus déjà acquis. D'après nos études comparatives, dans ces curriculums, la créativité musicale peut se prescrire comme une activité pédagogique en tant que:

- représentation, expression et expérimentation (plan d'étude cadre suisse romand), avant l'apprentissage,
- organisation, utilisation et cognition au travers d'idées musicales ainsi que moyen et sens pour apprendre (programme québécois), durant l'apprentissage,
- réutilisation du savoir-faire musical (programme d'étude français), après l'apprentissage.

Il est nécessaire de différencier les curriculums (plans ou programmes) prescrits des curriculums réels (pratiques réelles dans les écoles locales). Ces derniers dépendent en effet du statut que les enseignants donnent à la créativité musicale. Dans chaque contexte réel des écoles, nous pouvons nous trouver en présence de l'un, voire de deux, trois ou aucun de ces statuts.

Marcelo Giglio

Enseignant d'éducation musicale au Centre scolaire Les Cerisiers à Gorgier et formateur en didactique de l'éducation musicale, formation préscolaire primaire.

<sup>1</sup> Delors, J. (1996). L'éducation. Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Eds. UNESCO et Odile Jacob. Paris.

<sup>2</sup> Ensemble des règles permettant l'écriture ou la composition dans un langage musical.

<sup>3</sup> Des études quantitatives se poursuivent à la HEP-BEJUNE (Giglio, Schertenleib et Jaccard, à paraître). Je poursuis d'autres études qualitatives dans le cadre de mon projet de thèse doctorale à l'Université de Neuchâtel.

<sup>4</sup> Giglio, M. & Oberholzer, B. (2006). L'éducation musicale en Suisse romande: une tentative d'état des lieux. Éducateur. 1/2006. SER. Martigny

### Bibliographie:

Giglio, M. (2006a). La créativité dans les approches transversales et musicales des curriculums québécois et suisse romand: une étude comparative préliminaire. 8<sup>e</sup> Biennale internationale de l'éducation et de la formation, 142-143. INRP - APRIEF, Lyon

Giglio, M. (2006d). The Music Education of seven cantons in the French-speaking part of Switzerland: a comparative study. 9th International Conference on Music Perception and Cognition. European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM). Université de Bologne.

Giglio, M. (2006c). Musical Externalisation in the New Curriculum in France, Quebec and French-Speaking Switzerland. European Conference on Educational Research 2006. Université de Genève.



## II. Les musiques du monde entrent dans la classe

### Contexte et questions...

L'accélération des flux migratoires, l'essor de l'industrie du tourisme et le développement des technologies de communication contribuent depuis quelques années à une mondialisation de la musique. Celle-ci bouleverse les pratiques culturelles et remet en question l'identité même des musiques et de leurs créateurs. Sous des qualificatifs différents (traditionnelles, ethno, fusion, du monde, folkloriques, populaires), ces musiques sont d'origines fort diverses dans le temps comme dans l'espace. Mais qui sont-elles ? Et comment faut-il les prendre en compte dans l'école de demain ?

### Ce qu'en dit le PECARO<sup>1</sup>

Plusieurs références directes ou indirectes à l'ouverture aux autres cultures et aux musiques du monde sont inscrites dans le PECARO. Il y est considéré comme important de permettre à l'élève, entre autres, d'élargir et de développer la perception du monde qui l'entoure. Dans ce but, « la construction de références culturelles et leur mise en relation avec les différentes cultures artistiques et ethniques » (CIIP, 2007) est privilégiée.

Les choix retenus en matière d'orientations pédagogiques et didactiques ont pour principales conséquences que les apprentissages se construisent entre autres par « l'occasion donnée à l'élève d'entrer en contact avec des lieux ou des objets culturels variés, qui lui offrent la possibilité de s'ouvrir aux diverses cultures, à leurs valeurs et à leurs codes. » (ibid.). Dans les composantes des objectifs prioritaires d'apprentissage pour la perception, il est fait mention de l'analyse des perceptions auditives en découvrant de nombreux instruments de musique d'ici et d'ailleurs. Dans celles concernant la culture sont proposées la rencontre puis l'imprégnation de divers domaines et cultures artistiques :

- en chantant des chansons d'ici et d'ailleurs et dans différentes langues,
- en jouant et en interprétant des rythmes et des musiques de cultures différentes,
- en écoutant puis en identifiant les caractéristiques d'œuvres musicales de différentes périodes et provenances.

Enfin, des attentes minimales sont mentionnées dans ce domaine : la capacité, pour le 2<sup>e</sup> cycle, d'identifier des musiques de quelques régions du monde et, pour le 3<sup>e</sup> cycle, celle de reconnaître quelques œuvres parmi les plus connues (y compris des musiques du monde) en les situant dans le temps et dans l'espace.

La mise en relation de certaines formes musicales et de la culture dont elles sont représentatives pose inmanquablement la question des représentations et des stéréotypes concernant

ces musiques. Elle relève aussi de la problématique de l'interculturel et de l'ethnocentrisme (qui dépasse le cadre de cet article<sup>2</sup>). Ainsi, les chants proposés dans certains manuels scolaires actuels sont-ils représentatifs des cultures dont ils se prétendent issus ? L'interprétation d'une chanson dont le texte en français, quelle qu'en soit sa qualité, sur une mélodie d'une autre origine, permet-elle de s'imprégner d'une autre culture ? Plus largement, selon quels critères choisir des musiques et des chansons qui soient réellement représentatives des cultures dont elles semblent issues ?

### Musiques du monde : tentative de définition

Selon qu'ils soient utilisés par des vendeurs de disques, des musiciens, des producteurs de spectacles ou des ethnomusicologues, les définitions et les critères varient. En se baladant dans le rayon « musiques du monde » des disquaires, force est de constater que ce domaine prend une

.....  
*Indépendamment des effets de mode, il convient d'affirmer le caractère fondamentalement évolutif de toute musique. Le propre d'une tradition musicale est en effet de conserver intact un patrimoine hérité du passé, mais également de l'enrichir selon les circonstances du présent pour en transmettre les fruits aux générations à venir.*  
 .....

place de plus en plus importante. On y trouve souvent mêlés des enregistrements plus ou moins récents de musiques traditionnelles (enregistrées sur le terrain par des ethnomusicologues), des musiques récentes mais d'inspiration traditionnelle, des chansons de chanteurs contemporains mais d'ethnies « exotiques », des musiques de variété (mélange de diverses sources) ; des musiques d'ambiance (ambient music), des musiques de détente... La plupart du temps, c'est l'approche nationale qui est choisie pour classer les enregistrements.

Indépendamment des effets de mode, il convient d'affirmer le caractère fondamentalement évolutif de toute musique. Le propre d'une tradition musicale est en effet de conserver intact un patrimoine hérité du passé, mais également de l'enrichir selon les circonstances du présent pour en transmettre les fruits aux générations à venir. Une musique est donc un organisme vivant en constante mutation. À l'inverse, la volonté d'un maintien en l'état d'une forme musicale désuète et décontextualisée relève de la folklorisation.

Mais alors, comment garantir une certaine authenticité ? Et quels seraient les critères permettant d'opérer un choix judicieux pour des activités scolaires ? Comment choisir un chant

ou une musique à écouter en classe? Laurent Aubert<sup>3</sup> a défini quelques traits généraux partagés par l'ensemble des musiques dites traditionnelles authentiques après enquête menée auprès d'un échantillon représentatif d'interprètes d'origines diverses. À partir de ce cadre, on peut tenter de définir des critères permettant de garantir le respect d'une certaine authenticité, dans l'enseignement du chant:

- celui-ci devrait exister sous une forme semblable ou proche, interprété dans le lieu d'origine ou ailleurs dans le monde par des personnes ne se connaissant pas mais issues d'une même culture ou d'une culture proche;
- il devrait être reconnu par des adultes compétents de l'ethnie concernée comme représentatif de leur culture, tant sur le plan de l'authenticité que de la qualité, et souvent d'origine ancienne;
- il ne devrait pas exister dans des ethnies très différentes l'une de l'autre, si ce n'est comme lui-même représentatif d'autres cultures;
- la transcription, la traduction et l'adaptation éventuelle du chant devraient refléter le sens original. Une description du contexte original ainsi qu'une version originale enregistrée devraient accompagner la partition.

Quant à l'écoute, selon John Blacking<sup>4</sup>, « Toute musique est de la musique populaire, en ce sens que la musique ne peut être transmise ou avoir de signification sans qu'il y ait des associations entre les individus. » Ainsi, Blacking précise que l'on ne peut analyser une musique en se fondant uniquement sur les sons produits et leurs structures, mais qu'il est indis-

pensable de prendre en compte le contexte. Les analyses fonctionnelles de la structure musicale seraient donc indissociables des analyses structurales de sa fonction sociale.

Pour conclure, si l'on envisage d'analyser et d'interpréter à l'école des musiques d'origines diverses et en particulier des « musiques du monde », il s'agira, pour le moins, de prendre le temps de la réflexion afin de dépasser les représentations et d'éviter de sombrer dans les clichés et stéréotypes, ou, plus gravement, dans diverses formes d'ethnocentrisme.

Georges-Alain Schertenleib, formateur en éducation musicale, formation préscolaire primaire

<sup>1</sup> CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). (06.03.2007). Activités: plan d'études romand (Pecaro 2004). [consulté le 05.04.2007].

<http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>

<sup>2</sup> Cette problématique sera développée dans ma recherche « Pratiques musicales interculturelles à l'école primaire et intégration des enfants migrants », à paraître prochainement.

<sup>3</sup> Aubert, L. (2001). La musique de l'autre. Ateliers d'ethnomusicologie, Chêne-Bourg/Genève: Georg.

<sup>4</sup> Blacking, J. (1980). Le sens musical, traduit de l'anglais par Eric et Marika Blondel, Paris: Les Editions de Minuit.

## Références

- Schertenleib, G.-A. (2006a). Musiques du monde, une valorisation de l'altérité? Résumé. 8<sup>e</sup> Biennale internationale de l'éducation et de la formation, 329-330. INRP – APRIEF, Lyon
- Schertenleib, G.-A. (2006b). Musiques du monde, une valorisation de l'altérité? Version longue. <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/65.pdf>



# Standards de formation pour les sciences naturelles en Suisse

## Un progrès ?<sup>1</sup>

<sup>1</sup> L'article complet est paru en mai 2007 dans la revue *Prismes* de la HEP-VD

### HarmoS

Parmi les objectifs généraux du projet HarmoS, la CDIP a opté pour l'élaboration de standards nationaux de formation. Elle a donné mandat à quatre consortiums (langues 1 et 2, mathématiques et sciences naturelles) d'élaborer des standards de formation qui illustreront avec précision les niveaux de base que tous les élèves doivent au moins avoir atteints à la fin de la 2<sup>e</sup>, de la 6<sup>e</sup> et de la 9<sup>e</sup> année scolaire. Ils influenceront durablement les futurs plans d'études des trois régions linguistiques. Les tests élaborés serviront à fixer les standards de base et, par la suite, permettront un « monitoring » du système scolaire suisse.

### Conception et fonctions de standards de formation

Les standards de formation concrétisent les objectifs généraux de formation, sous la forme d'un modèle de compétences. Ils tiennent compte des objectifs généraux de l'éducation, fixent les compétences attendues des élèves, fournissent aux enseignants une référence, visent à une qualité de la formation comparable dans les différentes régions du pays, rendent transparents les objectifs et les exigences de l'école pour les élèves et leurs parents, permettent d'évaluer les résultats des apprentissages, de la formation en général et de son développement.

### Le modèle de compétences pour les sciences naturelles+

Par *sciences naturelles+*, nous entendons une extension de la formation scientifique de base qui prend en compte les aspects des sciences naturelles dans un contexte social, par exemple des thèmes spécifiques de notre époque tels que l'environnement, les conséquences de la technique et les préoccupations de l'éducation à la santé et au développement durable.

Les premières réflexions autour du modèle de compétences pour les sciences naturelles se réfèrent à la littérature scientifique internationale spécialisée dans ce domaine. Elles s'appuient également sur les évaluations internationales des systèmes scolaires comme PISA. Ce modèle de compétences tient compte de l'« Analyse des plans d'études de sciences naturelles pour la Suisse »

(Szlovak, 2005), du plan d'étude cadre romand (PECARO) et de diverses publications dans les domaines transversaux de l'éducation à la santé, à l'environnement et au développement durable. De plus, il puise ses fondements dans les recherches en didactique des sciences.

Les standards de formation sont d'abord décrits en nommant les compétences que les élèves doivent atteindre à la fin d'un certain degré scolaire. Ils déterminent un niveau de compétence précis, l'exigence minimale à laquelle tous les élèves doivent satisfaire. Ces standards de base sont en quelque sorte une norme. C'est par des tâches (situations/exercices) et procédés de tests que les standards seront mis en application. Notre mission consiste, dans cette phase, à créer une série de tests ayant pour but de valider notre modèle de compétences.

Différents types d'exercices sont à l'étude ; il s'agit de tests papier/crayon, tests expérimentaux ou d'opportunités d'apprentissage. Ces diverses formes de tests exigent des conditions très différentes de mise en œuvre. Nous déploierons un test de validation papier/crayon au niveau national auprès de deux échantillons de 6500 élèves aux degrés 6 et 9 en mai 2007. Ce test, identique pour les quatre consortiums, est dirigé par la CDIP. Nous préparerons des tests dirigés en 2<sup>e</sup> année, qui se composeront de trois situations papier/crayon et de deux situations expérimentales que nous ferons passer dans une vingtaine de classes. Nous reviendrons en 6<sup>e</sup> et en 9<sup>e</sup> avec des tests expérimentaux et de découverte auprès d'un échantillon d'une vingtaine de classes. Par des procédures de tests adéquates, les niveaux de compétences atteints peuvent être saisis. L'interprétation des résultats des tests donnera des informations sur la validité du modèle de compétences et des niveaux préconisés.

### Processus transparent pour HarmoS sciences naturelles+

Le consortium de sciences naturelles+ a tenu à impliquer les enseignants dans ce processus d'élaboration du modèle de compétences pour garantir une adéquation du

modèle de compétences avec la pratique des enseignants et des élèves.

L'organisation de séances de présentation du projet dans trois régions (Zurich, Berne, Lausanne) a permis d'ouvrir le débat sur les standards et les compétences et de recueillir de nombreuses remarques et suggestions qui ont pu être intégrées dans le modèle de compétences. De plus, HarmoS sciences naturelles+ est présenté à de nombreux congrès et assemblées. Il fait l'objet de plusieurs publications et articles.

Cette démarche devrait contribuer à une meilleure acceptation des standards au moment de leur introduction dans l'institution scolaire. L'enseignement des sciences naturelles devrait profiter de l'opportunité de cette recherche pour donner une meilleure structure à la discipline. Cette colonne vertébrale renforcée se retrouvera ainsi dans les plans d'études régionaux. L'ouverture aux domaines transversaux des éducations à la santé, à l'environnement et au développement durable est intégrée.

Le développement de standards de formation est un exercice permanent d'équilibre du point de vue de la didactique de la discipline. La question revient sans cesse : jusqu'où peut-on, doit-on, ose-t-on s'engager ? Où et quand les contradictions deviennent-elles trop importantes par rapport à nos propres représentations didactiques et pédagogiques ? Mais tous, nous allons devoir travailler avec les standards de formation. Ce sont les politiciens et l'autorité scolaire qui choisiront ces standards de formation sur la base des propositions d'experts, et non pas les enseignants, ni les didacticiens ou les formateurs. En qualité de partenaires, nous nous efforçons, dans le cadre du projet HarmoS, d'établir les fondements solidement étayés, en nous appuyant sur l'expérience et la connaissance des élèves, des degrés, du développement de l'enseignement et des écoles, des modes d'enseignement et d'apprentissage, de la didactique de la discipline et du contexte général de la formation. Les standards ne sont pas une panacée qui garantit un enseignement réussi. Toutefois, avec des enseignants motivés, des moyens d'enseignement adaptés aux démarches préconisées et une formation initiale et continue en harmonie avec le modèle de compétences, les espoirs sont permis.

François Gingins, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud  
Peter Labudde, Pädagogische Hochschule, Bern  
Marco Adamina, Pädagogische Hochschule, Bern



# Une réforme dans l'enseignement des langues

La plupart des étudiants qui commencent leur formation pédagogique en langues secondes ont vécu, du moins en tant qu'élèves de lycée, un enseignement encore majoritairement frontal et formel, axé sur des exercices de grammaire ainsi que sur des listes de vocabulaire à apprendre par cœur.

Quelle n'est pas leur surprise, lorsqu'en arrivant à la HEP-BEJUNE, ils sont immergés dans un milieu multilingue (anglais, allemand, espagnol, italien) au Séminaire de didactique commun des langues secondes. Dès la première séance, ils sont plongés dans des situations de communication réelles, où ils doivent recueillir des informations et en donner, dans différentes langues qu'ils ne maîtrisent de loin pas toutes. Grâce à des stratégies langagières, élaborées souvent de manière inconsciente au fil des années, ils réussissent cependant à accomplir la majorité des tâches communicatives qui leur sont proposées dans les quatre compétences (compréhension auditive, compréhension écrite, expression orale et expression écrite). Ils découvrent ainsi que s'ils ne se focalisent pas sur les erreurs, ils peuvent comprendre beaucoup de choses et se faire comprendre, avec un grand plaisir. Ils réalisent que les piliers sur lesquels ils avaient basé tout leur apprentissage sont certes importants, mais que la grammaire et le lexique sont au service de la communication et non le contraire !

Mais à quoi est dû le bouleversement qui s'est opéré dans l'enseignement des langues vivantes ? Il est lié à l'introduction, dans les institutions de formation et dans de nombreuses écoles déjà, notamment les écoles professionnelles, du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier, Paris 2001. Toutes les HEP sont tenues de former les enseignants en L2 dans cette perspective et de les initier au *Portfolio européen des langues* (PEL), qui est l'outil pratique du CECR, constitué de trois parties « Passeport de langues et documents », « Biographie langagière » et « Dossier de travail ».

Soucieux de favoriser la mobilité et une communication internationale respec-

tueuse des différences culturelles, les concepteurs du CECR, représentants de l'enseignement des États membres, ont voulu créer des moyens pour intensifier l'enseignement des langues.

Pour cela, ils ont découpé les quatre compétences langagières de base (écouter, parler, lire et écrire) en six niveaux généraux : niveau introductif ou découverte (A1), niveau intermédiaire ou de survie (A2), niveau seuil (B1), niveau avancé ou utilisateur indépendant (B2), niveau autonome (C1) et Maîtrise (C2).

Ils ont élaboré une liste de descripteurs pour chacun de ces niveaux et ont donné ainsi des points de repère pour une certification reconnue dans tous les pays européens.

Il est bien clair que ces niveaux peuvent varier d'une compétence langagière à l'autre, mais les descripteurs donnés par le CECR (p. 26) permettent aux apprenants autant qu'aux enseignants d'identifier les points forts et les aspects à travailler.

Dans cette approche, il s'agit de mettre les savoirs empiriques ou académiques, les savoir-faire ou habiletés, les savoir-être et les savoir-apprendre au service de l'action. Le CECR s'inscrit dans une « perspective actionnelle », où l'usager et l'apprenant d'une langue sont considérés avant tout comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECR, p. 15).

Les acquisitions langagières des apprenants sont à vérifier dans l'accomplissement de tâches communicatives réelles, le plus souvent possible sur la base de matériel authentique, et non pas seulement dans des exercices techniques et abstraits, qui ne garantissent pas la capacité à utiliser les structures et le lexique de manière appropriée en contexte.

La dimension « interactionniste » de cette approche est développée par Simona Pekarek dans son article « Situer l'acquisition des langues secondes dans les

activités sociales », n° 2/2004 de la revue *Babylonia*.

Un accent particulier est mis également sur les stratégies qui permettent aux apprenants de construire leurs apprentissages de manière autonome.

Mais quelles conséquences ces changements ont-ils pour les enseignants ? Cela signifie-t-il que la grammaire et le vocabulaire sont mis au ban de la vie scolaire ? Non, bien sûr, mais leur rôle a évolué.

Dans un enseignement traditionnel, il suffisait de définir le thème grammatical et de prévoir une série d'exercices d'application, sans se préoccuper du champ lexical, qui donne un minimum de cohérence à l'unité didactique.

Dans l'approche basée sur le CECR, on se préoccupe avant tout de la tâche langagière à accomplir et des moyens nécessaires pour y parvenir.

Après avoir défini le niveau de compétence langagière du groupe d'apprenants, situé entre A1 et C2, on imagine une tâche concrète, en production orale ou écrite, à accomplir par les élèves ; par exemple : écrire un article sur les avantages et les désavantages de la vie en ville. On se demande quelles intentions langagières sous-tendent la tâche retenue et l'on cherche parmi les descripteurs du CECR, ceux qui y correspondent le mieux, en les spécifiant au besoin. Il s'agit ensuite de définir les objectifs langagiers qui devront être atteints au cours de la séquence, sur les plans grammatical et lexical. Vu que la maîtrise d'une langue s'acquiert par la pratique régulière des quatre compétences, il s'agira de prévoir des activités et non plus des exercices abstraits, en compréhension auditive et écrite, ainsi qu'en expression orale et écrite, dans un enchaînement cohérent et dynamique.

On voit ainsi que la grammaire et le lexique sont toujours au cœur de l'apprentissage, mais complètement intégrés à la thématique traitée, pour répondre aux besoins langagiers des apprenants mobilisés par la préparation de la tâche ou son exécution.

Le plus souvent possible, l'enseignant cherchera à satisfaire les intérêts personnels des élèves, ainsi qu'à leur offrir des chemins différenciés pour se préparer (cf. l'article de Blaise Extermann intitulé *Une pratique de la différenciation*, dans le n° 2/2003 de *Babylonia* consacré à *La grammaire dans l'enseignement des L2*.)

Un autre numéro de la même revue, le 3/2005, offre des pistes intéressan-

tes sur l'approche lexicale. Un abondant matériel devra être mis à disposition des élèves pour qu'ils puissent faire des recherches de manière autonome.

Le rôle du maître a donc profondément changé comme le dit Roger Grünblatt dans un article qui a inspiré certains passages de cette contribution: *Gedanken zum Kompetenzprofil einer künftigen L2-Lehkraft*, (*Babylonia*, n° 3-4/2003, pp. 58-60).

L'enseignant est passé de transmetteur à accompagnateur et organisateur tant de l'espace pédagogique que des activités des élèves.

Une place privilégiée revient au travail coopératif, qui offre des occasions rêvées d'apprendre en communiquant de manière authentique.

Afin que les apprenants puissent régulièrement faire le bilan de leurs apprentissages, il faut qu'ils soient initiés à l'évaluation formative, basée sur l'auto-évaluation. À cet effet, le CECR présente des tableaux de spécifications formulées en « je peux... » (cf. CECR pp. 161-172: « Les échelles de DIALANG »).

Les futurs enseignants en L2 qui commencent leur formation pédagogique découvrent donc, avec étonnement pour la plupart, que l'on peut jouer avec la langue, la manier de façon créative, s'éloigner du modèle traditionnel, sans pour autant renoncer à la rigueur voulue. Le CECR est assez large et ouvert pour permettre de respecter les conditions nécessaires afin de progresser dans la maîtrise des langues par une approche « plurilingue » qui « construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle toutes les langues sont en corrélation et interagissent. » (CECR, p. 11).

Les descripteurs des niveaux de compétences langagières, ainsi que les critères d'évaluation présentés dans le CECR et le PEL faciliteront grandement le travail d'harmonisation voulu par HarmoS et PECARO.

Si les réformes imminentes représentent des changements bouleversants pour ceux qui n'ont pas encore été confrontés à cette approche de l'enseignement/apprentissage des langues, elles marqueront, pour les autres, une étape naturelle et bienvenue d'un processus en cours depuis plus de quinze ans.

Géraldine Loosli  
Formatrice en didactique de l'italien

# Profil des enseignants de l'espace BEJUNE: entre polyvalence et spécialisation

Cet article fait l'état des lieux d'une recherche, débutée en 2006, sur une possible évolution du profil et du statut des enseignants préscolaires et primaires formés par la HEP-BEJUNE. Les résultats obtenus doivent aider à la réforme de la formation initiale en lien avec les exigences des accords de Bologne. L'équipe de recherche, composée de Denis Perrin et de Bernard Wentzel, se situe dans l'axe institutionnel Formation et insertion professionnelle des enseignants.

## Contexte de la recherche

La tertiarisation, en Suisse, a suivi la tendance internationale de redéfinition d'une professionnalité enseignante. Une logique de compétences, intégrant une rhétorique de professionnalisation<sup>1</sup>, a accompagné le programme de travail de la CDIP qui a élaboré les recommandations relatives à la création des HEP. La polyvalence des enseignants préscolaires et primaires est formalisée par un titre d'enseignant généraliste, délivré dans la plupart des HEP après trois années de formation. Le maître généraliste a acquis les compétences pour enseigner toutes les disciplines (CDIP, 1997) et a également pour mission d'assumer la responsabilité de l'organisation pédagogique de la classe, de la planification de l'enseignement, de l'évaluation puis de l'orientation de ses élèves. Ce modèle traditionnel se trouve aujourd'hui remis en question à plusieurs niveaux de réalité, dont celui lié aux exigences des accords de Bologne.

D'autres réalités ont émergé directement du terrain de la pratique professionnelle, le plus souvent sous l'influence de variables contextuelles, géographiques ou sociologiques. Elles concernent la division du travail des enseignants, plus précisément la multiplication des temps partiels, la féminisation de la profession, l'intégration de nouveaux acteurs « spécialisés » au sein des établissements scolaires ou encore l'apparition de nouvelles disciplines d'enseignement. L'impact, encore peu évalué, de ces phénomènes sur les pratiques enseignantes et sur l'organisation des établissements scolaires alimente notre questionnement sur la polyvalence des maîtres et sur l'adéquation entre la formation initiale et les réalités du travail enseignant.

## Un objet à l'épreuve du réel

Postulant que la délimitation des contours d'une professionnalité enseignante ne peut rester figée, mais doit révéler les « dimensions fondamentales du travail enseignant, sans cesse redéfinies et recomposées en fonction des contraintes et des conditions dans lesquelles s'exerce ce travail. » (Tardif & Lessard, 2004, p. 266), nous allons explorer et confronter différents profils d'enseignants plus ou moins modélisés et émergeant actuellement dans certains pays occidentaux, afin de les mettre en tension avec les réalités de l'évolution du travail enseignant.

La définition d'une polyvalence des maîtres se trouve « saturée de significations relevant de registres différents puisqu'on y trouve tout aussi bien la question de la maîtrise des contenus et celle des techniques d'apprentissage, le problème de la cohérence de ces apprentissages, ainsi que celui de la transversalité. » (Baillat, Espinoza & Vincent, 2001). Cette saturation introduit notre problématique de mise à l'épreuve du réel d'une polyvalence instituant à la fois une certaine expertise de l'homo didacticus demeurant généraliste par sa formation, et une responsabilité très importante du maître unique dans l'efficacité du système d'enseignement. L'espace BEJUNE constituant le terrain de notre étude, nous avons retenu, au terme d'une démarche exploratoire, les profils d'enseignants suivants: généraliste, semi-généraliste, spécialiste. Ces différents profils apparaissent à la fois dans la littérature scientifique et dans certains documents institutionnels tels que les recommandations formulées par la CDIP (1997) pour la Suisse. Les indicateurs empiriques mobilisés pour questionner ces profils introduiront différentes facettes du travail enseignant: les disciplines enseignées; le degré d'enseignement; le partage de l'enseignement et son influence sur la répartition du temps de travail; les compétences transversales en lien avec l'organisation d'une classe, la planification de l'enseignement et l'évaluation des élèves; la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires; le statut ou non de titulaire d'une classe; la collaboration au sein d'une équipe pédagogique.



### Méthodologie des données multiples au service d'une démarche compréhensive

Dans un premier temps, une démarche exploratoire nous conduit à analyser de manière exhaustive et dans une perspective comparative les textes de références définissant les dispositifs de formation mis en place dans les différentes HEP, afin de dégager certaines spécificités relatives aux profils des enseignants.

Dans le but de dresser un état des lieux des différents profils d'enseignants préscolaires et primaires de l'espace BEJUNE, nous avons sélectionné pour commencer un échantillon de neuf établissements scolaires dans les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel en introduisant certaines variables pour rendre compte, par une typologie d'établissements, de réalités géographiques, démographiques, économiques et sociales, propres à BEJUNE. Les données quantitatives sont recueillies auprès des directeurs d'établissements. Elles portent sur l'organisation générale et pédagogique de l'école par degrés d'enseignement, sur le partage du temps de travail, des disciplines et, plus globalement, des responsabilités entre les enseignants, titulaires ou auxiliaires.

Nous nous centrerons ensuite progressivement, sur les acteurs du système d'enseignement au travers d'une approche qualitative. Dès 2008, nous recueillerons des données auprès d'enseignants des trois cantons au moyen d'entretiens, dans une perspective de compréhension de parcours singuliers et, plus particulièrement, des

conditions et facteurs d'évolution de leur profil de maître généraliste sur le terrain de la pratique professionnelle.

### Premiers résultats, l'exemple des HEP en Suisse

Après un premier tour d'horizon des différentes HEP suisses, nous constatons qu'il reste encore un long chemin à parcourir vers une harmonisation des formations. En effet, il existe encore de grandes différences entre les types de diplômes décernés (bien qu'ils aient tous la valeur d'un bachelors) et entre les parcours de formation. En ce qui concerne la polyvalence des enseignants, les exigences de la CDIP laissent une certaine liberté aux HEP pour définir des plans de formation. Ainsi, trois modèles de formation ressortent et délimitent une polyvalence par degrés. Le modèle intégral, le diplôme autorise à enseigner dans tous les degrés de -2 à +6. On y trouve sept HEP, dont la totalité des HEP romandes. Six HEP proposent des certifications -2-1 et +1+6 (+1+5 au Tessin) dans le second modèle, sur la base d'une division classique entre le préscolaire (-2-1) et le primaire (+1+6). Dans le troisième modèle, mixte, on trouve plusieurs configurations comme par exemple -2+2 ou encore -2+3.

En ce qui concerne la distribution des branches de formation, on constate également une grande diversité entre HEP. Par exemple, la PHBern (Berne germanophone) et la HEP Fribourg consacrent 31 % du temps de formation aux sciences de l'éducation et à la didactique générale alors qu'à l'opposé la PHSO (degré primaire) y consacre seulement 15 % de la formation.

La démarche exploratoire et le recueil de données partiel, menés jusqu'ici dans cette recherche, précisent des tendances concernant les profils des enseignants et nous permettent de formaliser des catégories d'analyse, au service d'une compréhension de certaines composantes du travail enseignant. L'organisation de certains établissements scolaires, devant assumer et gérer une partialisation de fait du temps de travail, révèle la complexité d'un système d'enseignement déstabilisant les dispositifs de formation des enseignants tout en les incitant au mouvement.

Denis Perrin et Bernard Wentzel  
Formateurs en Sciences de l'éducation

<sup>1</sup> Voir entre autres Bourdoncle (1991, 1993)

### Bibliographie

- Baillat G., Espinoza O. & Vincent J., De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle: une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré, in *Revue Française de pédagogie*, n° 134, janvier-février-mars 2001, pp. 123-136.
- Bourdoncle, R. (1991), La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines in *Revue française de pédagogie*, 94, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993), La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe, in *Revue française de pédagogie*, 105, pp. 83-119.
- CDIP (1997). Des maîtres généralistes aux degrés primaire et secondaire I. Berne.
- Fath, G. (1998), Formalisation des savoirs et formation des acteurs en contexte universitaire et en contexte professionnel, in Bourdoncle R. et Demailly L., *Les métiers de l'éducation et de la formation*. Paris: Presse Universitaire du Septentrion.
- Tardif M. & Lessard C. (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Les Presses de l'Université Laval.



# La HEP Valais

## *face aux réformes actuelles*

Réformer l'école apparaît comme un enjeu majeur tant pour l'opinion publique en général que pour les décideurs. Reste que ce supposé consensus n'est qu'illusoire car au moment des choix, les options divergent et s'opposent sur des positions qui s'étalent d'un nostalgique conservatisme à une rénovation poussée à l'extrême, comme nous avons pu d'ailleurs le constater lors des différents débats sur l'école qu'ont connus ces dernières années certains cantons suisses. En Valais, à la fin des années nonante, l'échec de la révision de la loi sur l'instruction publique, honorable quadragénaire, a dessiné le contexte empreint de ces tensions dans lequel est née la Haute École Pédagogique. Ce nouvel acteur du paysage scolaire valaisan est désormais parvenu à prendre le large et navigue actuellement dans des eaux aux confluent des courants parfois tumultueux des réformes de la formation des enseignants, des réformes de l'enseignement supérieur et de l'harmonisation des systèmes scolaires cantonaux.

### Évaluer le changement, un souci permanent

Le curriculum de la HEP Valais, comme celui des autres HEP de Suisse romande d'ailleurs, repose sur un ancrage théorique qui renvoie au processus de professionnalisation de l'enseignement. C'est bien évidemment une amélioration de la préparation à l'exercice du métier qui est visée par cette tertiarisation de la formation des enseignants construite sur la base de professionnalisation.

Dès son ouverture en 2001, la HEP s'est posé la question de l'adéquation des idéaux qui sous-tendent ce double mouvement de professionnalisation et de tertiarisation et leur mise en œuvre dans la réalité du terrain valaisan. Sommes-nous encore à l'état de désirs (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998) ou la rupture avec les anciens modèles est-elle véritablement consommée? Le Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport a ainsi rapidement donné mandat à diverses instances telles que l'Université de Berne, la Conférence des inspecteurs de la scolarité obligatoire ou une équipe de chercheurs HEP d'analyser le fonctionnement de la nouvelle institution cantonale de for-

mation des enseignants. L'analyse interne de la formation initiale (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2006) a ainsi cherché à mesurer l'écart entre les idéaux de départ et leur réalisation effective après cinq ans de fonctionnement. Les premiers résultats permettent d'alimenter la réflexion actuelle sur les réformes en cours.

### Une satisfaction générale

Les différentes analyses ont éclairé la qualité du dispositif de formation ainsi que du plan d'études mis en place. La structure de la formation a cependant fait l'objet d'un

certain nombre de questions soumises à réflexion actuellement.

Il s'agit, en premier lieu, d'un toilettage du plan d'études qui vise à améliorer l'agencement des cours en abordant les thèmes de la gestion de classe et de la préparation au mémoire de fin d'études plus tôt dans le cursus ou en offrant, dans le catalogue des cours à option, certaines thématiques qui font défaut.

La maîtrise par les étudiants ou les jeunes diplômés de certaines connaissances de



base qui devraient être acquises préalablement semble parfois insuffisante. Ce constat rejoint ainsi celui d'autres HEP qui ont décidé d'introduire dans leur procédure d'admission des tests de connaissances de la langue d'enseignement, de la langue 2 et des outils informatiques. C'est dans le sens d'une meilleure intégration du contenu des matières à enseigner dans les didactiques disciplinaires que la réflexion est menée au sein de la HEP du Valais.

### Soigner l'articulation entre théorie et pratique

L'articulation entre la formation pratique et les composantes théoriques abordées durant les cours semble encore souffrir de « l'éthos des enseignants » qui tend à valoriser le présent et l'expérience quotidienne (Tardif, Lessard & Gauthier, 1998). Ainsi en est-il, par exemple, pour la didactique dont la contribution dans le cursus de formation interpelle plus particulièrement. Les enquêtes (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2006) signalent de la part des enseignants en formation des exigences pragmatiques centrées sur des cours de méthodologie rapidement utilisables plutôt que vers des concepts théoriques indispensables pour l'enseignant « praticien réflexif » tel que voulu par la formation. Ce souci du court terme et des contraintes immédiates de la classe se retrouve sans surprise dans les représentations d'une pratique réflexive orientée vers les besoins personnels des étudiants et une utilisation quelque peu problématique des outils tels que le référentiel de compétences, le journal de bord, le scénario didactique ou le portfolio de compétences (Périsset Bagnoud, Andrey-Berclaz, Steiner & Ruppen, 2006). Plusieurs équipes se penchent actuellement sur ces questions et tentent, d'une part, de proposer des mesures propres à assurer une meilleure contribution des didactiques selon les étapes de la formation pratique et, d'autre part, de recentrer la pratique réflexive au cœur de la formation professionnelle tout en tenant compte des besoins immédiats des enseignants en formation.

### Les réformes de l'enseignement supérieur

#### À la recherche d'indicateurs efficaces

Les réformes actuelles de l'enseignement supérieur soumettent la HEP Valais à des indicateurs d'efficacité, de coûts et de qualité qui sont sujets à vives discussions actuellement. Mesurer l'efficacité demeure problématique car si les taux de réussite ou d'entrée dans la profession se calculent aisément, il n'en est pas de

même pour la qualité de l'enseignement dispensé par les diplômés HEP. De même, les objectifs visés par la CDIP quant aux coûts par étudiant, qui sont pour la HEP Valais parmi les plus bas de Suisse, ne sont encore pas évidents. En effet, il semble que les règles du jeu, dans un espace de concurrence qui voit de grandes HEP se doter d'infrastructures sans trop regarder aux dépenses, ne soient pas les mêmes pour toutes les institutions. Enfin, l'assurance d'une qualité qui prétend naître des grands agglomérats ne convainc pas du tout la HEP Valais, qui préfère chercher la qualité dans une formation de proximité bien ancrée dans le terrain professionnel et un pilotage tenant compte de chaque réalité cantonale.

#### Une offre de filières qui s'élargit

En novembre 2006 le Parlement valaisan donnait comme mission de base à la HEP Valais d'assurer la formation professionnelle des enseignants des degrés secondaires. Le modèle à l'étude, qui fait d'ailleurs ses preuves actuellement en tant que formation complémentaire, se veut en emploi, consécutif à un bachelor ou à un master académique.

## Secondaire 2 et réformes *Restons lucides...*

Les débats sur le rôle de l'école ne cessent d'alimenter les discussions dans des cercles bien différents. Autour de la table familiale, entre parents, amis et connaissances, en politique et dans les milieux réunissant autant de professeurs que de responsables férus de pédagogie, les langues se délient. Ces débats sont aussi vieux que l'école elle-même et tournent invariablement autour des valeurs et des contenus à transmettre. Les systèmes éducatifs dans lesquels nous nous mouvons, parfois avec peine, sont à mettre en corrélation avec l'évolution des mœurs et des technologies. Ce besoin d'innovation, cette course avec un temps qui ne cesse de s'essouffler peuvent paraître aux plus pessimistes comme autant d'efforts vains que de prétentions inutiles. Et pourtant, l'école doit évoluer, avancer, se positionner, répondre aux attentes des hautes écoles et de certains lobbies économiques, tout en garantissant un avenir prometteur aux étudiantes et étudiants en quête de savoir mais surtout de motivation.

Les réformes soumises à consultation s'annoncent clarifiantes et en phase avec ce

### Quels savoirs professionnels ?

Le premier bilan, certes grossièrement esquissé, des différentes réformes en cours montre que l'harmonisation scolaire romande ou HarmoS n'auront que peu de répercussions sur le plan d'études de la HEP Valais. Celle-ci veut poursuivre dans la voie proposée par la professionnalisation de l'enseignement tout en ayant conscience que la question du savoir professionnel des enseignants n'est pas complètement élucidée et attend encore des réponses.

Fabio Di Giacomo

Adjoint de Direction HEP Valais

Responsable de la formation initiale

### Références

- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). Évaluation de la formation initiale à la HEPVS. Synthèse et comparaison. St-Maurice et Brig: Haute école pédagogique du Valais.
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive: les instruments de la HEP Valais. Enquête auprès des étudiant-es. In P.-F. Coen & F. Leutenegger (Ed.). Réflexivité et formation des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 3, 119-133.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (Ed.). (1998). Formation des maîtres et contextes sociaux. Paris: PUF, Éducation et Formation

que nos lycéennes et lycéens vivent et recherchent, puisque, selon l'adage, ils sont au centre de toute pédagogie. A l'autre bout du discours, on prône une meilleure adéquation avec ce que le secteur tertiaire et le monde du travail attendent de nos jeunes apprenants à la tête bien faite et bien remplie. Est-ce bien le cas ? Est-on sûr de parler le même langage en matière de qualité, d'objectifs à atteindre, d'exigences et de culture générale ?

Pour les responsables de la formation en général, les réformes proposées sont accueillies avec circonspection puisqu'elles engendrent toujours bon nombre de péripéties administratives et réglementaires, somme toute assez stériles, par rapport à la mission à remplir: donner les moyens à des jeunes filles et des jeunes gens de se construire un avenir dans un monde où le bon sens, et le sens deviennent difficilement reconnaissables.

#### Du côté de l'ORRM

Au niveau de la formation académique proposée dans les lycées et les gymnasiaux



ses suisses, les événements s'enchaînent frénétiquement et poussent les autorités scolaires à réfléchir dans l'urgence, ce qui est fondamentalement faux et antipédagogique. Petit parcours dans les méandres des réformes qui ont secoué la formation gymnasiale sur le plan national et en particulier dans l'arc Berne, Jura, Neuchâtel.

Début 1995, le Conseil fédéral et la CDIP ont adopté conjointement une nouvelle réglementation sur la reconnaissance des certificats de maturité (ORRM). Cette nouvelle réglementation, par rapport au RRM de 1968, offre une plus grande liberté aux écoles dans l'aménagement de l'enseignement gymnasial (disparition de la maturité à type, choix accru des élèves, nouvelles disciplines, importance dévolue à l'interdisciplinarité). Pour ce faire, les cantons disposaient de huit ans pour mettre en œuvre ces normes nationales en vue d'une reconnaissance fédérale. En 2001, suite à des critiques, notamment sur certaines dispositions concernant les sciences expérimentales, le DFI et la CDIP ont décidé de soumettre l'ORRM à une évaluation d'envergure nationale (EVAMAR I), aboutie en 2005, et qui portait sur la perception qu'avaient les cantons, les écoles, les enseignants et les élèves de cette nouvelle réglementation. Le résultat, dont la presse s'est fait l'écho, s'est avéré globalement très positif.

Dans une seconde phase qui doit aboutir en 2008, l'évaluation est cette fois-ci centrée sur la qualité de la maturité et de la formation gymnasiale afin de savoir si les bacheliers et les bacheliers sont correctement préparés aux études supérieures. Batterie de tests à l'appui, un panorama révélateur sera proposé aux décideurs de la formation gymnasiale pour étude et développements futurs.

Toutefois, et sans attendre les résultats d'EVAMAR II, le DFI et la CDIP ont décidé de prendre les devants en lançant une révision dite partielle de l'ORRM 95. Aux problèmes identifiés, cette révision propose des solutions concrètes: pourcentage des sciences et des mathématiques revu à la hausse, éclatement des domaines des sciences expérimentales et humaines, double pondération de certaines disciplines, revalorisation du travail de maturité par une note, etc.

À cela viennent s'ajouter d'autres constantes, voire impératifs, à savoir les réformes actuellement en cours dans le domaine des hautes écoles (Bologne) et de l'école en général (paysage de la formation, projet HarMoS et standards de formation). Il faut donc se positionner différemment, se profiler XXI<sup>e</sup> siècle, tout en satisfaisant aux

critiques, parfois sommaires, de milieux toujours bien intentionnés qui estiment que le monde de la formation peut virer de bord d'un coup de gouvernail. Certes, mais la formation dans notre pays n'est pas un produit de consommation, qui une fois périmé et retiré du rayon, renaît sous une autre forme, prêt à satisfaire le client avide de nouveautés.

Dès lors, restons lucides! N'accentuons pas, par des réformes trop nombreuses et hâtives, le flou et le manque de lisibilité de notre système de formation. Ni le profane, ni le plus aguerri des pédagogues ne s'y retrouveront... Il est des moments où la stabilité, la régularité des pratiques et le sens que nous voulons donner à nos filières de formation doivent prévaloir et orienter les décisions à prendre. Toutes ces réformes plus ou moins eurocompatibles et généralisantes constituent parfois une illusion pédagogique dangereuse.

Donner le goût du travail et de l'étude à des élèves pour qu'ils puissent ensuite s'intéresser aux différentes matières enseignées,

et les aimer, semble plus judicieux que de les motiver à travailler dans le vide. Ceci vaut bien toutes les réformes passées ou annoncées.

### Conclusion

Entre une scolarité qui mise sur un retour au passé et celle soumise aux innovations permanentes, les pédagogues qui, selon l'origine grecque, conduisent l'enfant, se doivent d'être mesurés dans leur quête de réformes ou de l'inaccessible Graal. En faisant un bilan de la situation actuelle tout en tirant les leçons de leurs pratiques professionnelles, ces pédagogues ont pour tâches de formuler des objectifs susceptibles de se fonder dans un monde en perpétuelle mutation. Sans crainte, les élèves pourront alors apprendre à vivre leur temps de formation entourés d'adultes sachant appréhender la réalité avec lucidité et les emmener vers un très beau voyage éducatif.

Philippe Robert,  
Directeur du Lycée Denis-de-Rougemont  
Neuchâtel et Fleurier





# Gouverner autrement

par ailleurs permis d'étudier l'impact de dispositifs spécifiques et parfois fort différents. Dans certains États, la « gouvernance par les résultats » repose simplement sur des épreuves externes standardisées des connaissances des élèves. Dans d'autres États, les résultats des élèves à de telles épreuves sont globalisés par école et communiqués (soit uniquement aux écoles, soit à la presse). Dans d'autres contextes enfin, il y a une politique plus dure qui peut

là que réside le risque majeur de la gouvernance par les résultats. À force de souligner l'importance des résultats (ce que les élèves doivent avoir appris), l'importance des tests, l'importance d'une mesure de ces résultats, les autorités construisent finalement une représentation très simpliste de l'école. Celle-ci, en filigrane, apparaît comme un lieu d'inputs et d'outputs, au détriment d'une pleine reconnaissance de la complexité de l'activité éducative. De la même manière, la plupart des dispositifs d'évaluation externe ont renoncé à évaluer autre chose que les disciplines de base. L'épanouissement des élèves, leur pensée critique, ... sont des éléments plus difficiles à appréhender et surtout à mesurer. Dans une logique de pilotage par les résultats, ces dimensions risquent dès lors de ne pas être évaluées. Et du coup, c'est toute leur place réelle et symbolique dans la formation qui risque de s'en ressentir ...

.....  
*[...] Pour bien saisir l'influence d'une réforme, il est indispensable d'aller voir au-delà des objectifs annoncés et des effets réellement constatés. Il s'agit par exemple d'être attentif à l'influence cognitive d'une réforme scolaire. En effet, au-delà d'objectifs opérationnels souvent annoncés à grand fracas, une politique scolaire contribue à créer des « normes cognitives ».*  
 .....

La plupart des systèmes scolaires occidentaux sont aujourd'hui basculés par des vagues de réformes dont la signification et les enjeux ne sont pas toujours aisément identifiables. Parmi les diverses caractéristiques de ces réformes, il nous semble important d'en faire ressortir une que nous allons traiter dans ce texte: l'évolution des modes de gouvernance des systèmes scolaires. En effet, en Suisse comme ailleurs, il semble clair que les réformes menées participent à la mise en place (à des rythmes très différents d'un pays à l'autre) de nouveaux modes de gouvernance du monde scolaire fondés sur une relative autonomie des établissements scolaires, accordée parallèlement à la mise en place de dispositifs d'évaluation externe des écoles.

Le point de vue développé dans ce texte ne vise pas à discuter les fondements d'une telle politique. Certains collègues ont attiré l'attention sur le fait que celles-ci révèlent le développement dans le champ scolaire de modes de gestion très libéraux, importés d'autres secteurs de la société. Cette analyse nous semble globalement fondée, ce qui par ailleurs n'invalide pas nécessairement de telles politiques, même si l'on connaît la forte identification des acteurs scolaires à une logique de service public. Plus prosaïquement, l'objectif de ce texte est de mettre en évidence les influences directes et indirectes de telles politiques. Nous le ferons en nous référant à trois niveaux: les apprentissages des élèves, les schémas de pensée dans le champ scolaire et la place des enseignants.

## L'apprentissage des élèves

C'est dans le monde anglo-saxon que la « gouvernance par les résultats » s'est le plus développée dans le champ scolaire. Aux États-Unis, la diversité des réformes mises en place dans les différents États a

s'accompagner de sanctions envers l'école et son équipe éducative. Ces sanctions peuvent aller jusqu'à la fermeture des écoles ou le changement de toute l'équipe d'enseignants. La comparaison des « effets » de telles politiques s'avère dès lors assez instructive. De manière assez convergente, la plupart des études constatent que la mise en place de politiques fondées sur l'évaluation des résultats s'accompagne généralement d'une amélioration des résultats des élèves. L'octroi d'autonomie aux établissements associé à des évaluations externes des élèves semble donc produire des résultats positifs. Plusieurs auteurs considèrent d'ailleurs (p. ex. Harris & Herrington, 2006) que l'évaluation externe des élèves représente le dispositif le plus sûr et le plus direct, s'il s'agit d'exercer une pression pour améliorer la qualité de la formation dans les écoles. Ces mêmes auteurs vont considérer que des politiques d'*accountability* (de reddition de compte) plus dures, telles que la menace de sanctions pour des écoles peu performantes sont des politiques peu efficaces. Au contraire, la pression forte exercée sur les écoles est susceptible de conduire à des politiques inéquitables de la part des établissements, à travers une sélection du public accueilli par exemple.

## Un appauvrissement potentiel des schémas de pensée et d'action

Mais pour bien saisir l'influence d'une réforme, il est indispensable d'aller voir au-delà des objectifs annoncés et des effets réellement constatés. Il s'agit par exemple d'être attentif à l'influence cognitive d'une réforme scolaire. En effet, au-delà d'objectifs opérationnels souvent annoncés à grand fracas, une politique scolaire contribue à créer des « normes cognitives », c'est-à-dire des manières (perçues finalement comme naturelles) de regarder et de penser le monde de l'école. C'est peut-être

## Quel rôle pour les enseignants ?

Enfin, il me semble important d'attirer l'attention sur un troisième aspect extrêmement important. De telles réformes s'appuient nécessairement sur une autorité centrale forte, même s'il s'agit parallèlement de reconnaître aux établissements et aux enseignants une relative autonomie dans la définition des orientations pédagogiques. Un rôle majeur de cette autorité centrale est de définir quels sont les objectifs (les standards diront les Anglo-Saxons) à atteindre à chaque palier de la scolarité et à travers quels outils ils seront évalués. La tentation est grande pour ceux qui travaillent au centre de confier de telles tâches à des groupes d'experts et de déployer ensuite à l'échelle nationale les curricula et les batteries de tests que les experts auront élaborés. Mais le risque est tout aussi grand de voir ensuite ce nouveau dispositif être rejeté car il manque complètement de légitimité. À cet égard, et même si cela s'accompagne nécessairement d'un travail plus long et plus complexe, il me semble indispensable d'associer les enseignants à la conception de telles réformes. Car ces nouveaux curricula ne représenteront un défi positif pour les enseignants que s'ils sont perçus comme des dispositifs légitimes et significatifs. Il y a donc bien là un enjeu tant pour les autorités éducatives que pour les syndicats, les mouvements pédagogiques et les associations professionnelles: associer collectivement les enseignants à la conception de telles réformes.

Vincent Dupriez

GIRSEF – Université de Louvain

## Référence

Harris, D. & Herrington, C. (2006), La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles ? In Chapelle, G. et Meuret, D. (Eds.), *Améliorer l'école*. Paris, PUF.

# La réforme du programme de l'enseignement secondaire au Québec :

## *entre ambitions et oppositions*

Peu importe le moment et le contexte, une réforme importante des programmes scolaires est toujours un processus difficile qui suscite inévitablement, dans les écoles et auprès des parents et de la population en général, sa part de résistances, de malentendus et de critiques. En effet, les programmes scolaires représentent le socle de base sur lequel se fonde toute la formation des futurs citoyens et travailleurs. Toucher à ce socle, en modifier les contenus, les principes ou les orientations débouche donc forcément sur des enjeux sociaux et éducatifs complexes. Par ailleurs, il faut bien le dire, l'éducation n'est pas une science exacte et elle laisse largement place, dans ses choix fondamentaux, à des débats normatifs et citoyens qui ne peuvent pas être tranchés par des experts.

Au Québec, la génération précédente des programmes scolaires avait été initiée à la fin des années soixante-dix et s'inspirait de principes éducatifs issus des années cinquante et 60 (apprentissage par objectifs, sériations des étapes d'apprentissage, etc.). Vingt ans plus tard, il convenait donc d'introduire un certain nombre de changements majeurs, afin d'ajuster l'école québécoise à l'évolution de la société, de la culture, des savoirs et des technologies. La réforme des programmes s'inscrit elle-même dans un ensemble de politiques éducatives qui ont été définies suite à une vaste consultation de la population dans le cadre de ce qu'on a appelé les États généraux sur l'éducation (Dix chantiers prioritaires pour l'éducation au Québec, 1995-1996).

La réforme des programmes proprement dite a procédé en deux temps. Les programmes de l'enseignement préscolaire et primaire ont été réformés en 2001, tandis qu'au secondaire, elle vient à peine d'être généralisée dans les écoles depuis septembre 2006, et ce, avec une année de retard sur l'échéancier initialement prévu par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

La mise en œuvre du nouveau programme de l'enseignement secondaire à toutes les écoles de la Province a suivi à peu près le même processus qu'au primaire, débutant d'abord par une étape d'expérimentation

avant sa généralisation : 15 écoles ciblées l'ont expérimentée pendant quatre ans et 62 écoles désignées l'ont appliquée durant deux ans dans les premiers cycles du secondaire. L'idée à la base de cette étape expérimentale est qu'elle devait contribuer à ce que le nouveau programme soit, petit à petit, apprivoisé par les enseignants, ce qui permettait, pensait-on au MEQ, de tirer des leçons constructives de la part du personnel des écoles qui ont participé à cette phase d'expérimentation.

### **Des professionnels et une population divisée face à la réforme**

Or, malgré ce processus d'implantation graduelle, la stratégie du MEQ ne semble pas avoir donné les fruits attendus au secondaire, soit un climat favorable à l'intégration du nouveau programme avec un engagement des enseignants et de toutes les « équipes-écoles » dans son amélioration. Certes, la réforme du programme primaire n'a pas été simple, mais elle a tout de même suscité avec le temps l'adhésion d'un bon nombre d'enseignants (Déniger et Kamanzi, 2004). Aujourd'hui, force est de constater que, à l'échelle du secondaire, la situation qui s'annonçait déjà difficile dès le début de l'expérimentation, s'est nettement empirée par la suite, au point de provoquer une véritable commotion au Québec, en divisant le corps enseignant dans les écoles, les parents d'élèves, les professeurs dans les universités et la population en général en deux groupes opposés : ceux qui soutiennent la réforme scolaire, regroupés dans le mouvement Réussir la réforme, et ceux qui sont contre, réunis autour du mouvement Stoppons la réforme, largement porté par des syndicats d'enseignants.

Or, pourquoi cette réforme cause-t-elle autant d'inconfort, au secondaire plus particulièrement ?

### **Une réforme profonde de l'organisation du système d'enseignement secondaire**

Comme la plupart des grandes réformes scolaires en cours aujourd'hui en Europe et dans les deux Amériques, la réforme québécoise propose une vision profondément renouvelée de l'apprentissage des enfants et des jeunes à l'école. En ce sens, elle

bouscule un peu (et parfois beaucoup au secondaire !) les traditions scolaires et les conceptions des rôles des trois principaux acteurs de la scolarisation : les élèves, les enseignants et les parents.

Au Québec, tout en s'alignant sur les acquis du programme du préscolaire et du primaire, la réforme secondaire vise dans ses grandes lignes :

- à développer des compétences chez des élèves activement engagés dans leur démarche d'apprentissage ;
- à intégrer l'ensemble des disciplines d'enseignement dans un tout harmonisé, appuyé sur les grandes problématiques actuelles ;
- à rendre explicites les apprentissages transversaux qui vont au-delà des frontières disciplinaires ;
- et à faire appel à l'expertise professionnelle des enseignants, lesquels pourront, dorénavant, accorder plus de place à leurs choix individuels et collectifs au sein de leurs établissements (Programme de Formation de l'école québécoise, 2003).

Pour atteindre ses objectifs, la réforme ne se limite pas à des changements sur le plan des contenus d'enseignement, elle touche aussi à l'organisation et au processus de scolarisation du secondaire. Par exemple, comme au primaire, le secondaire, qui compte cinq ans au Québec, a été structuré par cycles d'apprentissages (de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> et de la 4<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année). De plus, le programme a été organisé selon une approche par compétences transversales et disciplinaires articulées autour de cinq grands domaines généraux de formation : (A) Santé et bien-être, (B) Orientation et entrepreneuriat, (C) Environnement et consommation, (D) Médias et (E) Vivre ensemble et citoyenneté. Les compétences transversales sont, quant à elles, de quatre ordres : intellectuel, méthodologique, personnel, social et communicationnel. Les compétences disciplinaires embrassent cinq domaines de formation : (1) Langues, Arts, (2) Mathématiques, (3) Sciences et technologie, (4) Univers social, (5) Développement personnel, lesquels recouvrent l'ensemble de matières (disciplines) du secondaire (Programme de l'enseignement secondaire, MELS, 2003).

Dans cette nouvelle organisation, l'évaluation des apprentissages cesse d'être vue comme une entreprise ponctuelle, elle est plutôt conçue selon un continuum annuel qui débouche sur un bilan de fin de cycle. Finalement, des parcours ou chemine-ments sont offerts aux élèves, particulièrement à partir de la 4<sup>e</sup> année du secondaire, incluant la formation professionnelle, et ce, dans une perspective de donner aux jeunes la possibilité de développer leur potentiel,

d'éviter l'échec grandissant au secondaire et d'offrir des voies vers une professionnalisation dès le secondaire.

Le programme définit de manière précise les savoirs essentiels à chaque domaine de formation, mais laisse à l'enseignant le choix quant aux approches pédagogiques utilisées. Il favorise de ce fait l'essor d'approches par projets, par problèmes, par découvertes, etc.

### Une réforme ambitieuse et donc complexe à mettre en œuvre

Bref, on le voit, au-delà des contenus des programmes, la réforme vise à introduire de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner à l'école secondaire, ce qui constitue un défi difficile à relever par tous les acteurs de l'école. Dans ce cadre, il apparaît normal que des difficultés surviennent et que des tensions surgissent.

Dans une recherche traitant du processus d'expérimentation de la réforme auprès d'un groupe d'enseignants de deux écoles pilotes de la région de Montréal, nous avons pu constater les difficultés éprouvées par ces enseignants dans la mise en œuvre du programme. Ces difficultés sont suscitées par la culture disciplinaire de l'école secondaire qui résiste fortement à sa transformation, par l'organisation relativement rigide du travail (grille horaire, temps et espaces, etc.) et par les conditions de travail (taille des groupes, charge de travail, etc.) des enseignants qui essayent d'implanter le nouveau programme (Borges et Lessard, 2006).

Actuellement, dans une autre étude sur les pratiques enseignantes en éducation physique au secondaire (Borges, 2006-2009), d'autres facteurs irritants émergent, recoupant une série de constats déjà établis par les observateurs de la réforme:

- le manque de clarté à propos du développement des fameuses compétences (de leurs composantes et indicateurs) et le peu de certitudes quant à la manière de les évaluer,
- l'intégration des élèves à besoins particuliers dans les classes régulières demandant plus d'attention et d'individualisation de la part des enseignants,
- l'expansion du secteur de l'éducation spéciale au sein de l'école régulière et l'alourdissement des problématiques liées aux difficultés d'apprentissage, à l'adolescence difficile et aux rapports complexes de certains jeunes à l'école (rejet, refus, violence, abandon, résistances, etc.).

Certains critiques de la réforme se demandent, d'ailleurs, si ces problèmes ne sont pas une conséquence de la réforme du primaire. De plus, les résultats récents

d'enquêtes comme PISA et TEIMS montrent que le Québec a connu, depuis la réforme, un recul par rapport à ses très bons résultats antérieurs (Peladeau et Bissonnette, 2004). Enfin, des universitaires, qui s'appuient sur des résultats de recherches américaines, remettent en question la conception socio-constructiviste des apprentissages qui semble être promue par la réforme (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006 et Gauthier et Mellouki, 2005). Ils dénoncent en particulier certaines méthodes pédagogiques « molles », comme la pédagogie par projet, qui n'ont jamais fait leurs preuves et qui donnent lieu à diverses dérives.

Malgré tous ces tiraillements et oppositions, la réforme semble être là pour rester. Cependant, des réflexions et des actions plus concrètes à l'égard de certaines problématiques s'imposent. Selon le regroupement Réussir la réforme, le MEQ devrait donner un signal clair sur sa volonté de poursuivre et de réussir la réforme; il doit s'employer à restaurer un climat plus serein dans les écoles, par exemple, en identifiant des résultats positifs et en entreprenant des actions pour changer ce qui s'avère inefficace ou problématique. Finalement, il importe d'impliquer davantage les parents d'élèves et la population en général, qui a parfois de la difficulté à suivre les débats entre experts et les nouvelles orientations réformistes qui heurtent des traditions scolaires solidement établies.

Cecilia Borges  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université de Montréal

### Références

- Bissonnette, S. Richard, P. Gauthier, C. (2006) Comment enseigner-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Québec. Presse de l'Université Laval.
- Borges, C. et Lessard, C. (2005) Enseigner autrement à l'école secondaire ? L'annuaire du Québec 2005. Éditions FIDES, p. 329-334.
- Borges, C. et Lessard, C. (2006). Borges, C. et Lessard, C. (2005). Le travail curriculaire des enseignants : au-delà de la frontière de la classe In.: Marcel, J.-F. (Ed.) In.: Cordonner, collaborer, coopérer, des nouvelles pratiques enseignantes. France/Belgique: DeBoeck. [Sous presse].
- Deniger, M.-A., Kamanzi, C. (2004). L'évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Rapport de recherche. 38 p.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. Nouveau signifie-t-il amélioré ? Évaluons avant de poursuivre la réforme du secondaire. Journal Le Soleil, Québec, Qc, paru le 15 février 2005.
- Lessard, C., Heripin, M., Larochelle, M., et Cournoyer, E. Inventaire des politiques d'éducation au Québec, de 1990 à 2003. Décembre 2004. Rapport de recherche, CRIFPE/Montréal, 78 p.
- Peladeau, N. et Bissonnette, S. (2004) TEIMS-2003. Une première enquête permettant de poser un regard sur les effets de la présente réforme. Paru dans le site Stoppons la réforme. <http://www.stopponslareforme.qc.ca/bibliographie.aspx> . 3 p.
- Réussir la réforme. Au nom de ses finalités, poursuivre et réussir la réforme engagée. 28 p. [www.reussirlareforme.ca](http://www.reussirlareforme.ca).
- Stoppons la réforme. Coalition stoppons la réforme. <http://www.stopponslareforme.qc.ca/>

## HarmoS : cheval de Troie

« Si l'on crée un instrument pour le meilleur des mondes, il peut être un instrument pour le pire des mondes. Le même instrument peut être perverti. Au moment de l'appel d'offres d'HarmoS, un certain nombre de chercheurs, d'institutions scientifiques qui se sont engagés là-dedans auraient voulu des garanties en disant: *Je ne voudrais pas que le fruit de mon travail puisse servir à la perversion du système*. Dans le concordat HarmoS, il n'y aura rien qui puisse favoriser des utilisations négatives. Mais dans tel ou tel canton, on peut très bien envisager une intervention parlementaire, une initiative populaire ou autre, qui aboutisse à utiliser des instruments pour classer les établissements, évaluer les enseignants, etc.<sup>1</sup> ».

Ces propos, qui suffisent à illustrer presque complètement le mien (!), ont été tenus par Olivier Maradan, chef du projet HarmoS, dans une interview accordée à l'Éducateur. Ni plus, ni moins. Le 21 mai 2006, le peuple suisse et les cantons ont accepté la modification des articles constitutionnels sur la formation, donnant à la Confédération la possibilité d'imposer certains projets. Dès lors, on peut dire que le projet HarmoS verra le jour rapidement et sans difficultés.

Je fais partie des rares Helvètes à avoir dit non le 21 mai, précisément à cause d'HarmoS et de ce que le projet ne dit pas (ses défenseurs diraient ne peut ou ne doit pas dire). Officiellement HarmoS veut harmoniser les programmes scolaires dans les 26 cantons, en invoquant notamment la mobilité scolaire des élèves. C'est un argument qui, une fois de plus, permet de raisonner au nom d'un bon sens incontournable et qui fait qu'on ne peut pas ne pas accepter ce projet. Il vise à introduire des standards dans un certain nombre de disciplines (la langue 1, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles), disciplines qui seront testées partout en Suisse à la fin des 2<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années scolaires (on peut, au passage, se demander quel sera le destin institutionnel des disciplines non standardisées).

### Il y a péril en la demeure...

Malheureusement, surtout pour l'École publique et aussi pour le projet, celui-ci s'inscrit dans un contexte bien précis qui, à



mes yeux, risque de le mettre sur le chemin de la perversion évoquée par Olivier Maradan. Il est intéressant de relever et rappeler tout de même que le projet est apparu officiellement juste après les enquêtes PISA et leurs résultats, qui ont mis les Départements de l'instruction publique en émoi: «leurs» écoles étaient mal classées et PISA a introduit une sorte de compétition inter-cantonale, un peu puérile.

Ajoutons à PISA quelques idées qui flottent dans l'air pédagogique-politique (pour combien de temps encore avant qu'elles n'atterrissent et prennent corps?) tels que le chèque éducatif<sup>2</sup>, idée reprise par Pascal Couchepin et certains partis politiques, l'instauration de l'horaire continu, défendue par Avenir Suisse<sup>3</sup>. Voilà, à nouveau, une idée portée par tous, avec une légitimité certaine si l'on considère l'organisation du travail de notre société, mais qui risque d'ouvrir de manière précipitée la porte à la privatisation de certaines prestations scolaires et donc publiques! C'est d'ailleurs déjà le cas aujourd'hui pour le secteur des nettoyages, par exemple dans les domaines scolaire et hospitalier. Mentionnons encore la création d'une Haute École Spécialisée privée, dans le domaine de l'économie d'entreprise et de l'informatique de gestion évidemment<sup>4</sup>, aux travaux de la «Table Ronde Européenne des Industriels»<sup>5</sup>, fondée en 1983 et qui regroupe aujourd'hui près de cinquante multinationales européennes. Cette Table ronde, elle aussi, s'est donné pour mission de formuler l'idéologie néolibérale, notamment en matière de formation et d'éducation; elle prône pour l'école du futur jusqu'à des principes tels que le «sens du professionnalisme, de la perfection, de la compétition», «la volonté de prendre des risques»<sup>6</sup>, à côté d'autres principes heureusement moins teintés il est vrai, le tout en travaillant en proximité avec la Commission européenne.

Songérons aussi aux six scénarios de l'OCDE qui sont bien loin d'exclure le chemin de la privatisation dans deux d'entre eux<sup>7</sup>. Songérons au passage à la gestion financière des écoles, le «New Public Management» (Nouvelle Gestion Publique), au nom d'une autonomie financière, qui a l'allure d'un véritable cadeau empoisonné. Songérons au projet «socialiste» de Tony Blair «Building Schools for the Future»; il s'agit d'établissements BSF, chapeautés par de puissants consortiums privés – 80 % de la composition du Partenariat Local d'Éducation, PLE – alors que les autorités locales disposent de 10 % de la composition de ces mêmes PLE<sup>8</sup>. Ce projet a d'ailleurs été freiné par un incident révélateur: la proposition d'un des représentants d'un «puissant consortium», qui voulait imposer le créationnisme au détriment de la

théorie de l'évolution en sciences dans les écoles supervisées par le PLE en question! Songeons au fait que l'éducation représente au niveau mondial un marché de plus de 1000 milliards de dollars (chiffre de 1998), marché encore très peu privatisé. Songeons aux campagnes de dénigrement systématique de l'École publique et des enseignants, qu'on présente comme incapables de faire face aux «besoins de la société», qu'on invite à revenir aux «apprentissages basiques» (orthographe et calcul), à mettre l'accent sur ce que les Français appellent des socles et ce que nous appellerons des standards de formation. Ces campagnes, tout en valorisant le travail réalisé dans les écoles privées, prônent l'utile et l'utilitarisme. Songeons au prix exorbitant que coûte et va coûter l'informatique puisque même le bulletin de la CIIP et son secrétaire général Christian Berger<sup>9</sup> évoquent sérieusement (et certainement sans se tromper) une époque assez proche où le «nettable» aura remplacé le cartable...

### L'homme unidimensionnel

Le tout, s'inscrit de surcroît dans le contexte général de notre société, où l'on assiste à une marchandisation systématique des activités humaines même les plus inattendues. En voici quelques illustrations: l'ouverture d'une église, certes œcuménique, mais tout de même, dans le gigantesque centre commercial de Sihl, appelé Sihlcity, dans le Canton de Zurich<sup>10</sup>, afin de pouvoir acheter son salut après avoir acheté ses épinards, ses chaussettes, son ordinateur et ses vacances. Les bureaux de postes, eux, deviennent des supermarchés, les gares des centres commerciaux. Certaines institutions de formation participent à des salons, des maîtresses et maîtres, des enseignantes et des enseignants deviennent des facilitateurs et des facilitateuses, Swisscom a droit de regard sur les

grilles horaires dans son partenariat avec les Départements de l'instruction publique et les écoles...

Marcuse écrivait en 1964 dans *L'Homme unidimensionnel*, un ouvrage d'actualité totale: «Aujourd'hui la réalité technologique a envahi cet espace privé et l'a restreint. L'individu est entièrement pris par la production et la distribution de masse et la psychologie de masse a depuis longtemps débordé l'usine. (...) Les produits endocritinent et conditionnent; ils façonnent une fausse conscience insensible à ce qu'elle a de faux, (...) les valeurs de la publicité créent une manière de vivre. C'est une manière de vivre meilleure qu'avant et, en tant que telle, elle se défend contre tout changement qualitatif. Ainsi prennent forme la pensée et les comportements unidimensionnels<sup>11</sup>». Prémonition ou plutôt clairvoyance d'un philosophe (cela fait tout de même plaisir), qui nous confirme dans nos craintes. Lorsque HarmoS aura vu le jour, la perversion évoquée en introduction à mes propos pourrait prendre corps plus vite qu'on ne le pense. On pourrait découvrir que les standards sont là aussi pour comparer, que les écoles qui atteignent les standards se verront gratifiées de subventions plus conséquentes que d'autres dans la mesure où, grâce au chèque éducatif, les gens choisiront les établissements les plus performants et donc augmenteront les effectifs des «bonnes» écoles, que les établissements qui manqueront de subsides pourraient se tourner vers le privé pour être sponsorisés dans un premier temps, financés dans un deuxième, que les enseignants dont les élèves atteignent rapidement les standards pourraient être récompensés ceux qui ne les atteignent pas pénalisés, que les standards pourraient être accessibles par une «scolarisation» à distance grâce à l'informatique et à Internet, comme le suggère Simone Forster dans



un autre article du bulletin de la CIIP: « La scolarisation à la maison est aujourd'hui un marché juteux qui attire de nouvelles sociétés (...). Les mères sont, en général, celles qui supervisent l'instruction des enfants. Elles conjuguent tâche éducative et travail à distance, à domicile. La socialisation des enfants se fait dans les clubs de sport et de loisirs<sup>12</sup> ».

L'idée fondatrice de l'École publique, encore clairement reprise par la Déclaration de la CIIP de janvier 2003, qui consiste à créer un espace sécurisé, à l'abri des intérêts de certains, dans lequel on découvre les savoirs, on les apprend en se les appropriant, dans lequel on rencontre l'autre pour construire une communauté humaine, cultivée, citoyenne, responsable, pour échafauder un véritable tissu social et viser à incarner la dignité humaine toujours à reconquérir, cette idée-là risque de céder la place aux tristesses de l'utilitarisme... HarmaS n'est pas responsable de cela, mais, bien malgré lui, je l'espère du moins, le projet risque de participer à la mise en place de ce que Jean-Pierre Legoff appelle « la barbarie douce »... à moins que les propos d'Albert Jacquard du 17 novembre 2003 dans Le Courrier sur le

désespoir des jeunes ne soient entendus: « Il faut chercher ce qui, dans le système éducatif ou social, peut créer le désespoir. Le désespoir est cette incapacité à vivre avec les autres. Je dirais que la société actuelle augmente cette incapacité faisant croire à chacun qu'il faut se battre contre les autres. Or, on ne gagne jamais contre tout le monde. Je n'ai pas à être meilleur que tout le monde en tout, j'ai à être meilleur que moi (...). Dès qu'il y a compétition, il y a désespoir. » (Le Courrier, 17 novembre 2003)

Guy Lévy  
Formateur en sciences de l'éducation

<sup>1</sup> Éducateur 09.05, p. 37.

<sup>2</sup> Hebdo du 2 décembre 2004

<sup>3</sup> Fondation qui regroupe les 14 multinationales les plus importantes de notre pays et qui est chargée de développer l'idéologie néo-libérale en matière scolaire notamment.

<sup>4</sup> Le Courrier du 7 avril 2005

<sup>5</sup> ERT pour European Round Table

<sup>6</sup> Rapport Education for Europeans; towards the Learning Society, 1994, p. 13

<sup>7</sup> Bulletin de la CIIP no 14, mars 2004: L'école du vingt et unième siècle pp. 11-13

<sup>8</sup> [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org), article php.3

<sup>9</sup> Bulletin CIIP no 14 mars 2004

<sup>10</sup> Sonntagsblick du 8 avril 2007

<sup>11</sup> pp. 38, 39-40

<sup>12</sup> pp 7-8

## Bibliographie

### Ouvrages

Legoff J.-P., La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école, Éditions La Découverte, Paris, 2003

Marcuse H., L'homme unidimensionnel, Éditions de Minuit, Paris, 1968

De Sélys G. & Hirt N., Tableau noir, Éditions EPO, Bruxelles, 1998

### Revues

Bulletin de la CIIP no 14, mars 2004

École primaire en devenir: plaidoyer pour « école partenaire » (Avenir Suisse; C. Aeberli & P. Praplan)

Éducateur, septembre 2005

Education for Europeans: towards the Learning Society (ERT), 1994

Investing in Knowledge: the integration of Technology in European Education, 1997

### Articles de journaux

Le Courrier des 17.11.2003 et 7 avril 2005

L'Hebdo, no du 2 décembre 2004, Les 10 pistes pour redevenir les meilleurs

Sonntagsblick du 8 avril 2007

### Divers

Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003

### Site Internet

[www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org)

# Les réformes scolaires entre démocratie et savoirs experts

*Ni les enseignants, ni les parents, ni les cadres scolaires, ni les chercheurs en éducation n'ont vocation à fixer les finalités de l'école, ses structures, les âges de scolarité obligatoire, les programmes.*

« La guerre! C'est une chose trop grave pour la confier à des militaires », disait Georges Clémenceau en 1886. Cette sagesse peut s'étendre à l'école, chose publique, qui n'appartient pas à ceux qui y travaillent jour après jour. Ni les enseignants, ni les parents, ni les cadres scolaires, ni les chercheurs en éducation n'ont vocation à fixer les finalités de l'école, ses structures, les âges de scolarité obligatoire, les programmes.

Dans un État de droit, le peuple et ses élus peuvent se mêler de tout, fixer les dimensions du tableau noir, la tenue des élèves, la hauteur des pupitres et le son de la cloche. Mais serait-ce bien raisonnable? Nos sociétés sont à la recherche d'une voie

médiane entre une école gouvernée par la vox populi et une école confisquée par des experts sans légitimité démocratique.

Dans divers pays développés, on assiste au retour du « gros bon sens » dans les affaires scolaires, à la critique de tous les apprentis sorciers qui ont conduit à l'effondrement du système éducatif et aux désastres de PISA. Hélas, la bonne foi n'est pas au rendez-vous et le simplisme domine la scène politique et médiatique.

Nul ne se soucie de savoir si le désastre est bien réel. En fait, globalement, le niveau monte, mais les exigences s'élèvent plus vite encore. Si bien que l'école est

mise en procès alors qu'elle instruit plus que jamais. On peut certes lui demander de faire des miracles et lui reprocher de ne pas y parvenir. Mais pourquoi définir comme un déclin ce qui n'est qu'un décalage entre les apprentissages scolaires et des objectifs toujours plus ambitieux?

Nul ne se soucie davantage de savoir si les problèmes viennent des réformes ou si elles visent au contraire à y répondre. On voit des réformes accusées des pires maux alors qu'elles sont à peine ébauchées et n'ont pas eu le temps de produire des effets. Et on s'applique à ignorer que le véritable échec de la plupart des réformes n'est pas de produire des effets négatifs, c'est de ne pas avoir été réellement mises en œuvre dans les classes. C'est souvent le système ancien qui perdure sous les apparences du changement des pratiques.

Nul ne se soucie non plus du fait que ceux qui dénoncent les experts, enseignants ou chercheurs en éducation, sont eux-mêmes, le plus souvent, des enseignants ou des intellectuels. Des enseignants du niveau lycée ou université qui ignorent tout de l'école primaire. Des philosophes dont le mépris pour les sciences de l'éducation n'a d'égal que l'ignorance des travaux de recherche. Ceux qui dénoncent les experts n'ont pas plus de légitimité que ceux qu'ils dénoncent, mais ils ne reculent devant aucune démagogie et ont le culot de

s'ériger en porte-parole des parents et des simples citoyens.

Enfin, nul ne se soucie du fait que ceux qui s'opposent publiquement aux réformes scolaires, intellectuels de droite et enseignants médiatisés pour leur conservatisme sans limites, ont l'audace de prétendre parler au nom de l'égalité et de la République.

Si nous en sommes là, c'est parce que notre société cherche des boucs émissaires et des remèdes archaïques à des problèmes sérieux, à défaut d'oser affronter la complexité du système éducatif. Remettre des notes, faire redoubler, casser les cycles pluriannuels, restaurer les punitions humiliantes, affubler les élèves d'un uniforme, mépriser la pédagogie et la recherche, réduire la formation des maîtres à la maîtrise des savoirs à enseigner, revenir aux bonnes vieilles connaissances en dénonçant les compétences, chanter les louanges de la table de multiplication et de la dictée, voici quelques-unes des inventions magnifiques de l'internationale des antipédagogues, de ceux qui dénoncent pêle-mêle pédagogisme, enfant-roi, constructivisme, laxisme et méthodes actives.

Le débat sur l'école n'a jamais volé aussi bas. Sous la pression des antipédagogues, les politiques n'ont jamais été aussi tentés de faire l'impasse sur tous les acquis de la recherche, des mouvements pédagogiques, des innovateurs. Lorsqu'un ministre décide d'interdire la méthode globale et censure les chercheurs qui démontrent l'absurdité de cette position, il faut s'inquiéter pour les relations entre les sciences sociales et humaines et les politiques de l'éducation.

Certes, ces sciences ne sont pas aussi avancées que les sciences de la nature. Cela n'autorise pas autant d'ignorance et de mépris de décennies de travaux sur la lecture. Aucun ministre ne se donnerait le ridicule de dire comment refroidir une centrale atomique ou éradiquer une maladie génétique. Aucun ne viendrait dire aux scientifiques que leur échelle de mesure des séismes ou de la douleur n'est pas la bonne. Mais un ministre peut affirmer comme une vérité (la bonne vieille Pravda) ce que dément l'expertise conjugée des chercheurs et des praticiens: tous les enfants n'apprennent pas à lire de la même manière, il n'y a pas une seule «bonne méthode», il faut souvent en combiner plusieurs et les enfants qui n'apprennent pas mettent en échec toutes les méthodes.

On voit certes les profits électoraux qu'on peut attendre à court terme de ce mépris

de l'expertise des gens d'école et des chercheurs. Qu'on perçoive aussi les dégâts à moyen terme. Tous les problèmes simples ont déjà été résolus. Si nos sociétés vivent avec des problèmes dont la solution ne se profile pas, les guerres, la faim dans le monde, les maladies infectieuses, la dégradation de l'environnement, la violence, la misère, le chômage, l'échec scolaire, c'est que la solution de ces problèmes complexes exige à la fois des connaissances pointues, un assez large consensus et un grand courage politique.

Or, dans tous ces domaines, la recherche de boucs émissaires et de solutions magiques est plus florissante que l'approche systémique et persévérante des causalités en jeu. Notre société est travaillée par tant de contradictions et de conflits que nul ne peut prétendre maîtriser l'ensemble du jeu. Les réformes scolaires, comme les autres, divisent les parents, les enseignants, l'opinion. Et cela n'a rien d'étonnant: la raison d'être des réformes est de répondre aux besoins des plus défavorisés. Elles menacent donc potentiellement les plus favorisés et ceux qui préfèrent que rien ne change parce que le statu quo leur convient.

Le défi de nos sociétés est de concilier savoir et démocratie, de ne pas nier la complexité parce qu'elle fait peur, de ne pas voter sur des alternatives simplistes mais sur des choix pertinents, entre des solutions différentes mais également complexes, donc difficiles à comprendre. Voter pour ou contre les notes, les degrés, les compétences ou la dictée, voici où nous en sommes réduits. Est-ce à la mesure des défis de l'école?

Robert Hari, fondateur du cycle d'orientation à Genève, avait un jour parodié un discours d'ethnologue sur la tribu des Nyaka, une peuplade bien implantée partout et qui croit qu'il suffit de quelques recettes simples et de bons sens pour résoudre les problèmes. Ce simplisme est une défaite de la pensée, un déni de la connaissance, une défaite de la démocratie. Former les enseignants dans ce climat anti-intellectualiste, ce devrait, plus que jamais, leur donner les moyens intellectuels et émotionnels de résister au simplisme et au Nyaka, de refuser ce monde en noir et blanc, de réfuter les slogans et de renoncer à la tentation de l'individualisme qu'encourage une société qui, à force de nier la complexité, devient incapable de penser l'éducation. Un beau programme!

Philippe Perrenoud  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

## Billet d'humeur

### *Il y a réforme et réforme*

#### De la réforme...

Lorsqu'il s'agit du système scolaire, on pense immédiatement à la première définition du dictionnaire, celle qui dit: « changement radical en vue d'une amélioration ».

S'il faut améliorer le système, c'est qu'il n'est pas performant, qu'il est défectueux, ou alors qu'il est usé. Et s'il s'agit d'un « changement radical », il ne suffit pas de remplacer une pièce ou de rajouter de l'huile dans le moteur. Il faut repenser le tout!

On en arrive alors à la seconde définition du dictionnaire, celle qui dit: « classement comme inapte au service ». L'école serait-elle devenue « inapte au service »? Le terrain est miné, mais je vais essayer de dire tout haut ce que je pense tout bas.

Il faut le reconnaître, l'institution scolaire « se débrouille » et parvient, vaille que vaille, à livrer aux écoles supérieures d'annuelles charretées d'étudiants plus ou moins bien préparés. Elle parvient même à faire « plus » avec « moins » puisque, dit-on, le niveau monte en dépit du manque chronique de moyens. De brillants cerveaux sortent de ses murs, qui nous fabriquent à toute allure le progrès et sa cohorte d'inventions géniales, nous simplifiant ainsi le quotidien, tout en nous guérissant de maux divers et nous rapprochant – électroniquement – les uns des autres.

Mais est-ce bien suffisant? L'école telle que nous la connaissons est-elle encore « apte au service »?

D'un point de vue économique-écologique, l'école des pays occidentaux est particulièrement polluante, puisqu'elle rejette dans la nature 11 % de déchets (les illettrés), sans compter la moitié de la production qui arrive sur le marché avec un défaut (ceux qui ont connu l'échec, la frustration ou l'humiliation, et n'ont pas pu faire les études auxquelles ils aspiraient). À part l'école, quelle entreprise, cotée ou non en bourse, accepterait un tel rendement? L'école pollue en outre la vie des familles en y générant conflits et tensions, puisqu'elle n'assure pas toute seule la produc-



tion et sous-traite avec des bénévoles (les parents) qui, chargés de peaufiner le travail à domicile, deviennent du même coup responsables – aux yeux de l'institution – de la qualité du produit fini !

Mais on peut aller plus loin et tenter un regard ethnologique : on constate alors qu'en dépit de ses efforts pour faire entrer les technologies les plus récentes dans la classe, l'institution scolaire reste anachronique. C'est un univers clos, maintenant des liens ténus avec la « vraie vie », le quotidien « hors murs » des élèves et de leurs parents. Des sonneries brutales sectionnent le temps de manière artificielle et précipitent les élèves dans des activités dont ils ne perçoivent pas le sens. Certes, tous les « univers clos » ne sont pas des prisons, et certains cloîtres dégagent, entre matines et complies, une sérénité bénéfique et apaisante. Mais trop souvent, le passage entre les murs de l'école est vécu par les jeunes comme un étouffoir, une entrave à leur spontanéité et leur créativité plutôt que comme un lieu de croissance intérieure et d'épanouissement personnel.

Au plan social, force est de constater que le fonctionnement de l'institution scolaire est régi par l'inébranlabilité de la norme et ne peut créer qu'une anormalité plus ou moins marquée, malheureusement inscrite dans les carnets scolaires et le cœur des écoliers. Les passions et les curiosités, si elles débordent des manuels officiels et des programmes ministériels, sont taxées d'incongruités et sanctionnées comme telles. Le bonheur est dans le pré, qu'il y reste.

La psychologie nous apprend que les enfants progressent vite si on laboure dans leurs champs d'intérêts. C'est une spirale ascendante : le plaisir de la découverte et des nouveaux savoirs fait émerger d'autres prés à défricher, tout en dégageant l'énergie de la motivation. À l'école, on attend. Que tout le monde ait ouvert son cahier, que tout le monde ait fini, que la maîtresse ait expliqué, que le professeur ait démontré, que le silence soit total. L'école est une perte de temps instituée, sauf pour ceux qui sont capables de rêver ou d'avoir une double vie, « en attendant ». L'attrait de la scolarité est alors dans la marge : les relations sociales construites à la récréation, les amitiés tissées dans les vestiaires, les secrets échangés dans les toilettes, la clandestinité des billets qui circulent dans la classe, les chuchotements interdits...

Bilan : Seuls les élus (dont la culture parentale est identique à la culture scolaire), les acharnés (dont le projet personnel ou parental passe par la réussite scolaire) et les exceptions vivent dans le bocal de l'école comme des poissons dans l'eau.

La date de péremption du système scolaire est donc passée ! Il faut tout jeter et refaire à neuf. Les réaménagements et autres dépoussiérages, les emplâtres sur les jambes de bois, les tentatives de recyclages (retour aux notes par exemple), en plus d'avoir une efficacité discutable, créent passablement d'inconfort chez tous les partenaires. Il faut repenser la façon d'instruire et d'éduquer nos enfants.

C'est un défi de taille ! L'école saura-t-elle produire des intelligences courageuses et visionnaires, capables de la sacrifier sur l'autel de la néguentropie ?

### En attendant...

En attendant, les réformes se suivent... et se ressemblent par les réactions qu'elles suscitent. Enthousiasme des uns, résistance des autres. Avec, dans l'intervalle, les moulinettes ministérielles et administratives qui parviennent à faire d'une bonne idée originale, une médiocre réalisation de masse, parce qu'elles cherchent à uniformiser et appliquer la recette à tous par injonction plutôt que par adhésion.

Daniel Pennac a dit « *quand on ne peut changer le monde, il faut changer le décor* ».

Les réformes actuelles constituent-elles un réel renouveau pédagogique ? Apportent-elles la garantie d'une formation complète et différenciée, respectueuse des individualités et suscitant un sentiment de réussite personnelle, quelles que soient les connaissances académiques acquises ?

Les projets – pertinents – d'harmonisation des systèmes scolaires se réaliseront-ils sans cacophonie, ou produiront-ils des fantasmes d'uniformisation débouchant sur des injonctions impossibles à appliquer par les enseignants ? Les efforts consentis pour donner du sens aux apprentissages (approches par compétences par exemple) aboutiront-ils, ou sont-ils voués à l'échec car érigés en systèmes dont le sens n'est pas perçu par les praticiens ?

Ne risque-t-on pas de voir, non pas un changement de décor, mais un ravalement de façade à l'esthétique controversée, les enseignants bousculés donnant le change face à l'extérieur, mais utilisant leurs bonnes vieilles fiches d'exercices dans le secret de leur classe ?

### Et vogue la galère de mes rêves...

Le système scolaire est un paquebot. Difficile à mettre en mouvement, impossible à arrêter ou rediriger rapidement ! Il a besoin de pilotes lamaneurs pour quitter le port,

son accélération est laborieuse, sa vitesse de croisière témoigne de sa lourdeur, mais surtout, surtout, il parcourt des miles et des miles sur son erre.

Aujourd'hui, la machine tourne à plein régime. Le tonnage et le tirant d'eau lui permettent d'avancer imperturbablement sur une mer agitée. Mais je souhaiterais que monte à bord une équipe de capitaines audacieux, qui décideraient de couper les moteurs. On évacuerait sans hâte le navire, tandis qu'il avancerait sur son erre. Les passagers seraient recueillis, sans distinction de classe ou de pont dans des embarcations légères et maniables, communiquant en temps réel avec l'univers, et dont les escales et les buts seraient fixés en concertation... Puis le paquebot, une fois évacué, disparaîtrait à l'horizon de nos souvenirs...

En guise de conclusion, je vous servirai un dicton, histoire d'étaler ma culture : « *Face au monde qui bouge, il vaut mieux penser le changement que changer le pansement !* » (Francis Blanche)

Mona Ditisheim

## Bavardages...

- Avec toutes ces réformes, moi je m'y PERds...
- Mais au contraire, tu es parfaitement au faite ! PENSE, PECARO, on va HarmoSner tout ça !
- Quoi ? « Je PENSE donc j'essuie »... les plâtres, c'est fini ?
- Oui, chantons en chœur ! « Aux HarmoS citoyens ! Formons nos moussaillons ! » Et gardons le cap ! Peccare humanum est !
- Comment ?
- Ben... PECARO, ça ne vient pas du latin peccare, pécher... par excès ou par ignorance ?
- Dans mon cas, c'est par ignorance. Mais ce qui est sûr c'est que « persevere diabolicum » !

En référence aux réformes suisses suivantes : PER : Plans d'études romands ; PENSE : Plan d'étude neuchâtelois du secondaire ; PECARO : Plan d'études cadre romand ; HarmoS : Harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse.

## Sabrina Caron

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de Porrentruy, (promotion 058)



- Avez-vous le sentiment que l'école vit actuellement une période de profonde transformation ? Si oui, en quoi ?

Profonde me paraît un peu fort, mais il y a bien une mutation. Je connais mieux la réforme que connaît l'école à Genève, canton dans lequel j'ai suivi l'ensemble de ma scolarité jusqu'au baccalauréat. Je vis dans le canton du Jura depuis un an et demi. La différence entre ces deux régions est importante, tout particulièrement au niveau de l'école. J'ai effectué des remplacements dans les classes genevoises et le contraste avec les classes jurassiennes est saisissant ! Ici, les classes sont plus homogènes, tant au niveau scolaire qu'en ce qui concerne la provenance des élèves, essentiellement monoculturelle, contrairement à Genève. Les élèves sont plus calmes. L'ambiance est moins stressante. Par ailleurs, je découvre dans le canton du Jura de nouvelles disciplines : l'EGS (Éducation Générale et Sociale), l'Histoire biblique, qui n'est pas enseignée à Genève. Cette confrontation de deux systèmes romands différents est très intéressante. La comparaison est source d'enrichissement. En ce qui concerne l'évolution de l'école, j'ai davantage de recul par rapport aux réformes en cours à Genève. J'ai le sentiment que les réformes démarrent souvent dans l'Arc lémanique puis atteignent progressivement le reste de la Romandie. Pour ce que j'en sais, le maillon central de cette transformation vise l'établissement scolaire. La notion de projet d'établissement, le travail en coopération, la désignation de

responsables d'établissement qui doivent piloter leur équipe, sont au cœur de la réforme. Il me semble que les instructions officielles ambitionnent d'abandonner le modèle de l'enseignant individualiste, seul dans sa classe, au profit d'un modèle basé sur le travail en équipe, au sein d'un établissement formateur. Le sujet de l'évaluation est également très controversé à Genève ; le retour aux notes, le poids de l'évaluation sommative sont, parmi d'autres mesures, des indicateurs forts d'un changement de cap.

- La formation dispensée à la HEP vous paraît-elle également en mutation ?

Le seul changement que j'ai constaté concrètement lors de mon passage de la 1<sup>re</sup> à la 2<sup>e</sup> année de formation concerne les grilles d'évaluation. Les items ont été modifiés. L'évaluation formative des stages me paraît plus précise et plus exigeante qu'auparavant. C'est la seule modification que j'ai pu observer.

- Avez-vous entendu parler des grandes manœuvres entreprises en Suisse et plus particulièrement en Suisse romande ? HarmoS et PECARO, ça vous dit quelque chose ?

Oui. HarmoS est un cadre de référence commun à l'ensemble des cantons qui précisera ce que tous les élèves doivent maîtriser en termes de compétences à certaines étapes charnières de la scolarité. Ayant une vague idée de cette question, j'ai effectué certaines recherches pour en savoir davantage. Le dossier est dans l'air du temps. Pour ce qui est de PECARO, nous en avons entendu parler à la HEP en sciences de l'éducation. On commence à nous expliquer qu'il faut se projeter dans le nouveau plan cadre en construction. Pour moi, c'est encore un grand chantier, mais bien structuré. Les objectifs sont explicités, notamment dans des domaines qui en manquaient cruellement auparavant, comme les disciplines artistiques, par exemple. C'est dans ce plan cadre qu'on trouve les OPA (objectifs d'apprentissage prioritaires). Le concept est basé sur trois cycles d'apprentissage et détermine finalement les exigences minimales qui servent de références pour l'évaluation. C'est un outil qui détermine les axes de savoir à charge de l'école. J'ai déjà eu l'occasion d'y recourir dans certaines didactiques, essentiellement dans les disciplines artistiques et les unités de développement personnel.

- Qu'en pensez-vous ? Ces perspectives d'harmonisation vous semblent-elles justifiées ? Réalistes ?

Je trouve ces perspectives intéressantes et bénéfiques pour les enseignants et leurs élèves. Cette harmonisation me paraît justifiée et nécessaire. De mon point de vue, elle aurait déjà dû avoir lieu depuis longtemps. Les objectifs me paraissent réalistes, pour autant que la coopération entre les cantons soit effective. Cette réalisation et sa mise en application favoriseront une simplification du système scolaire suisse et une diminution des différences entre les systèmes de formation en général. Pour moi, c'est un atout en faveur de la mobilité des familles. Actuellement, un déménagement est toujours un casse-tête pour les familles concernées et c'est aussi le cas pour les enseignants désireux d'exercer dans un autre canton.

- Dans quels domaines, les changements vous paraissent-ils les plus importants ?

Dans les contenus de l'enseignement et leur positionnement dans le cursus scolaire. Ils entendent favoriser le passage d'un degré à l'autre, la mobilité d'un établissement à un autre, voire d'un canton à un autre. Les plans d'études cadres et les objectifs d'apprentissage sont les éléments clés. La création de standards nationaux est centrale.

- Vous savez qu'une troisième langue - l'anglais - sera bientôt introduite à l'école primaire. Estimez-vous qu'il soit encore possible de former des généralistes polyvalents et compétents pour l'ensemble des disciplines, à tous les degrés ?

Difficile de répondre objectivement. A priori oui ! Pourquoi l'ajout d'une nouvelle didactique serait-elle incompatible avec la formation de futurs généralistes ? Nous avons tous fait le lycée et obtenu un baccalauréat comprenant en principe l'allemand et l'anglais. Nos connaissances linguistiques sont disponibles et sur le plan pédagogique, l'opération ne paraît pas insurmontable. Elle posera sans doute certains problèmes d'horaire et d'organisation pour les responsables de la formation, mais cette difficulté est d'ordre administratif.

- Votre diplôme couvre l'ensemble des degrés, de l'école enfantine à la sixième année. Quelle option avez-vous choisie en dernière année de formation et pour quelle raison ?

À mon grand regret, il faut choisir ! Je souhaiterais que la formation reste globale jusqu'à son terme. J'ai choisi le premier

cycle parce que je souhaitais approfondir mes connaissances de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les premières années de la scolarité obligatoire sont essentielles pour l'enfant. La 1<sup>re</sup> primaire est à ce titre très intéressante. Mais je n'exclus nullement de postuler dans les autres degrés qui m'intéressent également.

- *Si vous aviez la possibilité d'influer sur le cursus de formation à la HEP, quels changements apporteriez-vous ?*

Je me plais bien dans le cursus de formation actuel ! Si l'horaire le permettait, je proposerais un développement de la dimension psychologique. Les questions qui traitent de la gestion des conflits que l'enseignant est amené à vivre au quotidien, avec les parents de ses élèves, voire parfois avec ses collègues, jouent un rôle important pour sa santé mentale. Cela dit, je suis consciente du fait que cet aspect peut être approfondi individuellement.

- *Autres points que vous souhaiteriez évoquer ?*

En conclusion, tous ces changements me paraissent positifs et je suis contente d'entrer dans le métier dans cette période déterminante.

## Lukas Baumberger

Etudiant de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds, (promotion 047)



- *Avez-vous le sentiment que l'école traverse une période de profonde transformation ? Si oui, en quoi ?*

Une période de grands changements, assurément. Il suffit d'évoquer la perspective des programmes HARMOS et PECARO dans l'enseignement obligatoire, l'annonce de l'introduction prochaine de l'anglais à l'école primaire et l'obligation de l'école enfantine à partir de 4 ans ! Enfin, au niveau de la formation, je suis convaincu que le temps des maîtres généralistes a vécu et que la formation de semi-généralistes est inéluctable. Cela dit, j'ai le sentiment que la mise en œuvre de ces nombreux projets sera difficile : le profil à venir d'un statut unique des enseignants, possédant tous à terme un master, de la maîtresse d'école enfantine jusqu'au professeur de lycée, les problèmes de répartition des enseignants, la distribution des cahiers des charges, des horaires, ne vont pas se réaliser sans grincements de dents. Je suis persuadé que des réactions fortes viendront de la base, face à tous ces projets de réformes, réactions que je partagerai pour les raisons évoquées. Il me semble que la réalité du terrain ne réclame pas de telles spécialisations, ni dans l'enseignement primaire, ni dans celui de l'enseignement préprofessionnel qui me semble organisé de manière satisfaisante dans le canton de Neuchâtel. J'en parle en connaissance de cause, pour l'avoir vécu personnellement durant mes stages. Les moyens d'enseignement en vigueur en français, en mathématiques et en allemand

sont accessibles à des maîtres généralistes de mon type.

- *Et la formation dispensée à la HEP vous paraît-elle également en mutation ?*

Nous avons appris que le plan des études de la HEP allait être remanié d'ici 2010 en raison de la signature des accords de Bologne. Cette refonte aura des effets sur le cursus de la formation ; celle-ci deviendra plus pointue dans certains secteurs, mais qui risque aussi de sonner le glas de la fonction de généraliste. J'ai des craintes à cet égard, en particulier pour la qualité de l'interdisciplinarité qui risque de souffrir de cette évolution et de perdre son sens. J'ai peur également que l'engagement de plusieurs maîtres dans la même classe du primaire ne permette plus de porter un regard global sur la vie de l'enfant. L'unité de l'école primaire risque d'en pâtir. J'ai entendu dire que la HEP envisage de décerner des masters, en particulier dans l'enseignement spécialisé. Si cette intention se réalise en cours d'emploi, j'estime que c'est une opportunité à saisir. Actuellement, le cours de formation complémentaire pour l'enseignement spécialisé n'est organisé que tous les trois ans. Ce calendrier pose problème pour les candidats qui, comme moi, postulent dans les institutions spécialisées durant l'intervalle qui sépare deux cycles de formation, étant donné que l'obtention du titre constitue une exigence préalable à la nomination.

- *Que pensez-vous des « grandes manœuvres » entreprises en Suisse HarmoS et plus particulièrement en Suisse romande PECARO ?*

La HEP nous a bien informés de l'avènement de ces projets. J'ai entendu parler des réticences de certains cantons. Je regretterais que de telles opérations ne soient réalisées que partiellement. Pour l'heure, nous attendons la concrétisation de ces intentions sous la forme d'un plan d'études utilisable en classe.

- *Ces perspectives d'harmonisation vous semblent-elles justifiées ? Réalistes ?*

J'y vois avant tout des avantages pour la mobilité des élèves. Le monde du travail amène de plus en plus de familles à déménager. Les enseignants sont aussi appelés à dépasser les frontières cantonales pour trouver un emploi. La reconnaissance fédérale de leur titre favorise ce mouvement. À terme, je pense que l'harmonisation des programmes entre les cantons aura un effet positif sur le niveau des exigences et gommara les différences sélectives. Cela



dit, je reste sceptique dans l'attente d'une réelle concrétisation de ces intentions.

- *Dans quels domaines, les changements vous paraissent-ils les plus importants ?*

Avec PECARO, il me semble que l'enseignement est envisagé de manière plus globale. Des ponts sont établis entre les différentes disciplines qui ne sont plus étudiées isolément. Par ailleurs, l'apparition de l'anglais, comme troisième langue et l'obligation de l'école infantine dès 4 ans me semblent des changements importants.

- *Vous déclarez que l'anglais sera bientôt introduit à l'école primaire. Estimez-vous qu'il soit encore possible de former des généralistes polyvalents et compétents pour l'ensemble des disciplines, à tous les degrés ?*

Comme je l'ai dit, je suis persuadé qu'il est parfaitement possible d'intégrer l'anglais à l'école primaire sans formation didactique supplémentaire. Certaines expériences menées en Valais ont montré qu'au lieu de leçons spécifiques, des enseignements dispensés en anglais, par exemple en éducation physique, en activités créatrices manuelles, pouvaient atteindre cet objectif sans complément didactique spécifique. Nous avons tous un baccalauréat comprenant l'anglais. Cette première sensibilisation à une troisième langue me paraît compatible avec le niveau de langue dont nous disposons à la sortie du lycée. Ce qui me paraît moins réaliste, en revanche, c'est de confier cette nouvelle matière à des

enseignants qui n'ont pas pratiqué l'anglais depuis une vingtaine d'années !

- *Votre diplôme couvre l'ensemble des degrés, de l'école infantine à la sixième année. Quelle option avez-vous choisie en dernière année de formation et pour quelle raison ?*

J'ai choisi les degrés de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. C'est le cycle qui m'a le plus intéressé durant mes stages. J'ai aussi l'intention de postuler dans le secondaire inférieur.

- *Si vous aviez la possibilité d'influer sur le cursus de formation à la HEP, quels changements apporteriez-vous ?*

Je construirais un tronc commun de formation pour les deux premières années, puis j'introduirais une spécialisation en 3<sup>e</sup> année. Les étudiants choisiraient l'un des quatre cycles suivants :

- le cycle élémentaire: préscolaire et deux premières années du primaire
- le cycle moyen: de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année
- le cycle secondaire: section préprofessionnelle
- le cycle de l'enseignement spécialisé.

J'introduirais encore davantage de pratique professionnelle. Pourquoi ne pas permettre aux futurs enseignants d'assurer des remplacements dans cette dernière phase, ce qui aurait le double avantage d'être économique et formateur !

Entretiens réalisés par  
Pierre-Daniel Gagnebin



## Sur PECARO

### Site de la CIIP

Plan d'étude romand

<http://www.ciip.ch/index.php#quoi%20pec> (cliquez sur Activité, Plan d'étude romand)

### SSP (Syndicat des services publics)

Le PECARO : horizon de développement ou projet réducteur ?

<http://www.ssp-vpod.ch/ssp/go.pl?p=http://www.ssp-vpod.ch/ssp/ge64.htm>

### Pecaro, consternante usine à gaz

Commentaire personnel de Jean Romain (octobre 2004)

Commentaires.com

<http://www.commentaires.com/articles-130.html>

### Présentation Pecaro, notes de séance

GAPP (Groupement genevois des associations de parents d'élèves du primaire)

Dossier de présentation lors d'une séance d'information (en format PDF)

<http://www.gapp.ch/030-AssembleesDelegates/Docs/AG040304%20Pecaro%20Notes.pdf>

## Sur PECARO et HarmoS

HarmoS, PECARO : nouveaux instruments d'harmonisation

Résonance, mensuel de l'Ecole valaisanne (mars 2005)

<http://www.ordp.vsn.ch/fr/resonance/2005/mars/maradan.htm>

## Sur HarmoS

### Résultats de la consultation sur l'avant-projet de convention scolaire romande

Site de la CIIP :

<http://www.ciip.ch/index.php?m=2&sm=2&page=131>

### Site de la CDIP

Harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS)

Conclusion d'un nouveau concordat scolaire, documents de la consultation et résultats, projets scientifiques d'où découle la conception de standards nationaux de formation

[http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS\\_f.html](http://www.edk.ch/f/CDIP/Geschaefte/framesets/mainHarmoS_f.html)

### Revue Educateur

Archives

- Finalisation et conception du projet
- Rapport Klieme (texte en français) : Le développement de standards nationaux de formation / Ministère fédérale de l'éducation et de la recherche (d'Allemagne)
- Les standards : comparaison internationale (texte en allemand)

[http://www.le-ser.ch/educateur/arch/05\\_09\\_harmos.html](http://www.le-ser.ch/educateur/arch/05_09_harmos.html)

### Le concordat HarmoS garde pleinement le cap

Communiqués de presse de la CDIP (1<sup>er</sup> mars 2007)

[http://www.cdip.ch/Aktuell\\_d\\_f\\_e/mainPresse\\_f.html](http://www.cdip.ch/Aktuell_d_f_e/mainPresse_f.html)

### HarmoS - Concordat sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire;

### Konkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule

Fribourg, Direction de l'instruction publique de la culture et du sport avec :

- Rapport du Conseil d'Etat (FR) sur le projet HarmoS (f/d)
- Rapport de la CDIP
- Rapport de la CIIP
- Réponse du Conseil d'Etat (FR) HarmoS
- Réponse du Conseil d'Etat (FR) convention romande
- Rapport de la consultation menée par la DICS dans le canton de Fribourg

[http://www.fr.ch/dip/news/200605/home\\_avantprojetLSO.asp](http://www.fr.ch/dip/news/200605/home_avantprojetLSO.asp)

## Réformes scolaires

### Principaux articles sur l'échec de la Réforme au Québec

Sur la réforme scolaire au Québec (en format PDF)

<http://mypage.bluewin.ch/delpin/ARLE/articles/quebec.pdf>

**Dossier du prochain numéro:**  
**« La recherche documentaire:  
une compétence nécessaire  
pour les enseignants »**

**Haute Ecole pédagogique  
HEP-BEJUNE  
Rue du Banné 23  
CH-2900 Porrentruy  
Suisse**

[www. hep-bejune.ch](http://www.hep-bejune.ch)

**T : +41 (0)32 886 99 12**

**F : +41 (0)32 886 99 96**



